

**HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV**  
**PÉCS, 2013**



# **HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV 2013**

**XIV. évfolyam  
1. szám**

A kötet (a címek után csillaggal\* jelölve)  
néhány előadást is tartalmaz a MANYE  
XXIII. (2013. évi budapesti)  
kongresszusának hungarológiai tematikájából

PTE BTK ❖ Pécs, 2013

## **Hungarológiai Évkönyv 14 (2013)**

*A magyar egyetemek hungarológiai műhelyeinek kiadványsorozata*

**ISSN 1585-9673 (Nyomtatott)**

**HU ISSN 2063-7543 (Online)**

### **A DIGITALIZÁLT SZÁMOK ELEKTRONIKUS ELÉRHETŐSÉGE:**

<http://epa.oszk.hu/02200/02287>

#### **Szerkesztőbizottság**

*Lengyel Zsolt* (Pannon Egyetem)

*Maticsák Sándor* (Debreceni Nyári Egyetem)

*Nádor Orsolya* (Károli Gáspár Református Egyetem)

*Szili Katalin* (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

*Szőnyi György Endre* (Szegedi Tudományegyetem)

*Szűcs Tibor* (Pécsi Tudományegyetem)

*Tverdota György* (MTA Irodalomtudományi Intézet)

Szerkesztők

**Nádor Orsolya – Szűcs Tibor**

A szerkesztőség címe:

**Pécsi Tudományegyetem**

**Bölcsészettudományi Kar**

**Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet**

**Nyelvtudományi Tanszék**

**Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium**

H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Tel. / fax: (36-72) 503-600/24335

E-mail: [szucs.tibor@pte.hu](mailto:szucs.tibor@pte.hu)

<http://www.nyelvtud.btk.pte.hu>

© Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Pécs, 2013

© Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 2013

# TARTALOM

## I. NYELVTAN – NYELVOKTATÁS / NYELVTANULÁS – NYELVTUDÁS

**ARADI ANDRÁS**

Hangsúlykérő és hangsúlykerülő igék a magyar mondat szerkezetben..... 9

**DÁVID MÁRIA**

Belevaló-e a *való*? Módszertani fortélyok a határozók jelzősítésére\* ..... 20

**JOACHIM LÁSZLÓ**

Morfológiai és szintaktikai információk a magyar mint idegen nyelv tanulói számára készített szótárakban és szószedetekben  
(Egy tanulói szótár előmunkálatainak szempontjai, tapasztalatai)\* ..... 40

**WÉBER KATALIN**

Elvárt és használt szintaktikai szerkezetek megoszlása B1, B2 és C1 szintű magyar mint idegen nyelvi fogalmazásfeladatokban..... 63

## II. TANANYAGOK ÉS MÓDSZEREK

**RÓZSAVÖLGYI EDIT**

A *Web 2.0* kihívása az idegennyelv-oktatásban a nyelvhasználói készségek fejlesztése terén\* ..... 77

**SCHMIDT ILDIKÓ**

Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon\* ..... 88

## III. MOTIVÁCIÓ

**GYÖNGYÖSI LÍVIA**

A hasznosság elve mint motiváció a MINY szókincsének elsajátításában  
II. – A motivált nyelvtanulók szemszögéből..... 99

**LIEBHARDT ZSOLT**

Külföldi nyelvtanulók attitűdjei a magyar mint idegen nyelv vonatkozásában\* ..... 115

## IV. INTERAKCIÓ, PRAGMATIKA

**BÁNDLI JUDIT**

„Nem érthetek egyet.” Magyarul tanuló külföldiek egyet nem értési stratégiái a tanórán\* ..... 131

**DÓLA MÓNICA**

Többszörférfás interakciós rutinok az idegennyelv-tanulásban és a magyar mint idegen nyelv oktatásában .....	142
--	-----

**V. IRODALOM****BRANCZEIZ ANNA**

Radnóti Miklós és az amerikai vallomásos költészet: Szélmegjegyzetek egy analógiához .....	179
--	-----

**VI. TUDOMÁNYTÖRTÉNET****NÁDOR ORSOLYA**

A <i>Magyarságtudomány</i> című folyóirat szerepe a hungarológia fogalmának alakulásában .....	195
--	-----

**VII. NYELV ÉS KULTÚRA: HUNGAROLÓGIA EURÓPÁBAN****MARTON ENIKŐ**

A magyar mint második nyelv használata szlovén fiatalok körében: a másodnyelvi önbizalom és a normatív hatás szerepe .....	211
--	-----

**SZILVÁSI ANDREA**

A levéltár szakos hallgatók magyaroktatásában felmerülő nehézségek a pozsonyi Comenius Egyetemen* .....	218
---	-----

**SZÜCS TIBOR**

A magyar nyelv és kultúra areális helye Európában* .....	226
--	-----

**VIII. ISMERTETÉSEK**

IMED-KOMM EU projekt: „Interkulturális orvosi kommunikáció Európában” .....	237
<i>Most Magyarul!</i> – kétnyelvű magazin magyarul tanulóknak .....	241

**Contents****A 14. szám szerzői****Útmutató****ECL**

# **I. NYELVTAN – NYELVOKTATÁS / NYELVTANULÁS – NYELVTUDÁS**





*Aradi András*

## **Hangsúlykérő és hangsúlykerülő igék a magyar mondszerkezetben**

### **1. Bevezetés**

Témaválasztásomat – háttérben a magyar mint idegen nyelv tanításának szempontjaival és tapasztalataival – többek között olyan gyakorlati kérdések ösztönözték, mint például: mi korlátozza azt, hogy egy mondatunk igével kezdődjön, vagy más oldalról közelítve, vannak-e olyan igéink, amelyek nem szerepelhetnek igei nyomatékú mondatok állítmányaként. A kérdések megválaszolásához összefügg a címben jelzett hangsúlykerülő és hangsúlykérő igék nyelvelírásunkban való számontartásával, jelentésbeli és szintaktikai sajátosságaik feltárásával. E két igecsoport megkülönböztetését és vizsgálatát mindenekelőtt azokhoz a kutatásokhoz köthetjük, amelyek valamilyen módon – esetleg kritikai szemlélettel – kapcsolódnak a magyar mondszerkezetnek a generatív nyelvelmélet keretében történő leírásához.

Komlósy Andrásnak a témában alapvető tanulmánya, amely *Fókuszban az igék* címmel jelent meg 1989-ben (Komlósy 1989), É. Kiss Katalin akkori generatív modelljében hiányosságokat állapít meg, s ezekből kiindulva jut el a hangsúlykerülő és hangsúlykérő igék csoportjának sok szempontú bemutatásához; ugyanakkor lezáratlan kérdéseket, megoldatlan problémákat is jelez az igecsoportokkal kapcsolatban. A két vizsgált csoportba nem tartozó igéket, tehát igéink többségét a szabályos ige terminus jelöli. A továbbiakban részletesebben a hangsúlykerülő igékkel foglalkozom.

### **2. A hangsúlykerülő igék fő sajátosságai**

Támaszkodva Komlósy András tanulmányára, a következőkben a hangsúlykerülő igék szembevető jelentéstani, szintaktikai vonásait foglalom össze. A hangsúlykerülő igék önálló igecsoportként való megkülönböztetésének alapja, hogy grammatikus mondatainkban – egy-két sajátos mondatípust leszámítva – nem kaphatnak erős nyomatékot, hangsúlytalanul alkotnak szerkezetet valamilyen előttük kötelezően megjelenő hangsúlyos bővítménnyel. Ez a szabályszerűség a mondszerkesztés ta-

nításakor a gyakorlat nyelvén azt jelenti, hogy ezek az igék nem állhatnak mondatkezdő helyzetben, mivel mondatainkat csak nyomatékos viselő ige kezdheti. Ezért 1.a), b) egyértelműen hibás szemben a 2.a), b) mondatokkal.

- 1.a) \*Töltöttük a nyarat a Balatonnál.
- b) \*Tartozik a helyzet tisztázása az igazgatóra.
- 2.a) 'Élveztük a nyarat a Balatonnál.
- b) 'Törekszik az igazgató a helyzet tisztázására.

(A szimpla hangsúlyjel a szó előtt a normál, nem kontrasztos nyomatékos jelöli, ilyenkor a mondat semleges értelmezést kaphat. A kettőzött hangsúlyjel a szembeállító nyomatékos jele, kontrasztív fókusz előtt áll.)

Természetesen az alábbi 3.a), b) mondatok, melyekben a hangsúlykerülő ige nem mondatkezdő helyzetben van, igehangsúlyos mondatként értelmezve ugyanúgy agrammatikusak, mint az 1.a), b) mondatok, igaz kevésbé látványosan mutatják a mondatok hibáját.

- 3.a) \*A Balatonnál 'töltöttük a nyarat.
- b) \*Az igazgatóra 'tartozik a helyzet tisztázása.

A hangsúlykerülő igékkel szerkesztett grammatikus mondatokban az ige előtti bővítmény kap erős vagy legalábbis relatíve erős nyomatékos, ahogy a 4.a), b) mondatok mutatják. Szembeállító hangsúly nélkül ezek a mondatok semleges, narratív közlésként értelmezendők.

- 4.a) A 'Balatonnál töltöttük a nyarat.
- b) Az 'igazgatóra tartozik a helyzet tisztázása.

Az előzőekben tulajdonképpen a hangsúlykerülő igék alaptulajdonságát, a velük alkotott mondatok leglényegesebb szerkesztésbeli korlátját fogalmaztuk meg, illetve a helyesen szerkesztett mondatok egy részének lehetséges interpretálását mutattuk be.

### ***3. Szórendi változatok, az igék határozott és határozatlan bővítményei***

Külföldi tanulóink írásos munkáinak / szóbeli megnyilatkozásainak javításakor nyilván nem elegendő az esetleges hibás igei mondatkezdések korrekciója. Emellett szükséges a hangsúlyozási lehetőségeket befolyásoló, és a mondatjelentést sajátosan

módosító szórendi változatok bemutatása is. További tisztázást kíván tehát, hogy a hangsúlykerülő igékkel alkotott mondatok különböző szórendi változatai hogyan viszonyulnak egymáshoz. Komlósy említett cikkében megfogalmazza azt a szabályszerűséget, hogy a hangsúlykerülő ige határozott bővítményei közül – fókuszpozícióban, közvetlenül az ige előtt állva – csak az egyik bővítményszóengedi meg a mondat semleges értelmezését. Ez a bővítmény rendszerint (hely)határozó ragos szóalak: a 4.a), b) mondatokban *a Balatonnál, az igazgatóra*. A határozott alany vagy tárgy, ha fókuszpozícióban van, kötelezően jelölt hangsúlyú lesz, kontrasztos értelmezést kap, ahogy az 5.a), b) mondat mutatja.

- 5.a) Kati a ’nyarat töltötte a Balatonnál.  
b) Az igazgatóra a ’helyzet tisztázása tartozik.

Az előző megállapításokat azzal egészítem ki, hogy ha névelőtlen főnév áll alanyi vagy tárgyi szerepben az ige előtt, akkor már lehetséges a mondat semleges értelmezése a 6.a), b) és 7.a), b) példák szerint.

- 6.a) Kati ’heteket töltött a Balatonnál.  
b) ’Fontos ügyek tartoznak az igazgatóra.  
7.a) A felületes ellenőrzésből ’baj származott.  
b) A gyorshajítás ’balesetet okozott.

A határozott és határozatlan névszói mondatrészekkel alkotott és eddig bemutatott szórendi variánsok további típusokkal egészíthetők ki. Nézzünk egy következő típust, szórendi szembeállítást a hangsúlykerülő igék egy jelentésánál jól elkülöníthető csoportjából. Komlósy példásorában nem szerepel az az igei alcsoport – ezért is térek ki erre részletesebben –, amelynek igei teljes vonzatszerkezetükkel ok-okozati kapcsolatot fejeznek ki, előzmény-következmény viszonyt fogalmaznak meg. Ilyen igék pl. *valami okoz valamit, valami eredményez valamit, valami történik valami miatt, valami vezet valamihez*. (Első megközelítésre talán furcsának tűnhet, hogy ezek a viszonylag nagy gyakorisággal előforduló, „tartalmas jelentésű” igék a hangsúlykerülők közé tartoznak.) A szórend-határozottság-mondatjelentés hármas összefüggésének szempontját alkalmazva tanulságos megvizsgálni, hogy az oksági viszonyt jelölő tranzitív igék esetén hogyan változik a mondat értelmezése, egyáltalán interpretálhatósága, ha az ige előtti pozíciót a határozott alany vagy a határozott tárgy foglalja el. Úgy is feltehetjük a kérdést, hogy melyikük alkalmassabb a fókuszszerep betöltésére. A 8.a) és b) mondat összevetése azt mutatja, hogy ha mindkét bővítmény határozott, és így feltehetően egy konkrét, egyedi eseményt ír le a mondat, akkor az alany közvetlen ige előtti pozíciója esetében lehetséges a

mondat semleges közlésként való értelmezése is 8.a)-nak megfelelően. Az ige előtt álló határozott tárgy viszont erőteljes szembeállítást, kontrasztív fókuszot képvisel a 8.b) mondat szerint.

8.a) A robbanást a 'nagy nyomás okozta.

b) ?A nagy nyomás a "robbanást okozta. (de a tűz nem emiatt keletkezett)

c) A nagy nyomás 'robbanást okozott.

A 8.b) elé óvatosan kitett kérdőjel arra utal, hogy ha az *okoz* jelentéstípusú igék előtt fókuszpozícióban határozott tárgy áll, egyes mondataink nehezen interpretálhatók. De hozzá kell tenni, hogy ez erőteljesen függ a kifejezések lexikájától, a mondat bővítettségétől. Az ige előtti névelőtlen tárggyal a kérdéses mondatok természetesen hibátlanok: a 7.b) és 8.c) példák képviselik ezt a mondatváltozatot. Bennük a névelőtlen tárgy valójában igemódosító, és mint ilyen, az igével együtt egy cselekvésfajtát, eseménytípust jelöl magában foglalva bizonyos általánosítást is.

A határozott bővítményekkel álló, az előzőekben vizsgált mondatok esetén, az alanyi és a tárgyi mondatrészek eltérő viselkedése, úgy gondolom, a grammatikai kategóriákkal tükrözött valóságviszonyokra vezethető vissza. A kérdéses igék (*okoz, eredményez, gerjeszt*) tárgya az okozatot, következményt jelöli, míg az alany az ok, az előzmény jelölője. A 8.a), b) mondatok azt mutatják, hogy természetes közlés esetén az okozatot jelölő tárgy a mondat információs szerkezetében inkább a téma szerepébe kívánczik, az okra utaló alany pedig az újságoló mondatszakasznak, a rémának lesz hangsúlyos kezdő kifejezése. (A mondat szerkezet ilyen „működését” alátámasztja, hogy igeikötős ige esetén fordított szórendet használunk: *A robbanást a nagy nyomás idézte elő.*)

Pragmatikai megfontolások alapján mindez természetesnek tűnik. A következmény, az okozat, noha időben követi a kiváltó okot, rendszerint szembeötlőbb, kézzelfoghatóbb, mint az ok, a következményt jelölő tárgy ezért is alkalmasabb az ismertség információs szerepére, így a téma funkció betöltésére a mondatban. Gondoljunk arra, hogy valamely okra visszavezethető esemény megismerésekor természetes kérdéseink általában az ismeretlen okra vonatkoznak, és például így hangzanak: *Mi okozta a robbanást?; Miért történt a baleset?*

#### 4. A hangsúlykerülő igék állománya

A következőkben a hangsúlykerülő igék állományával és osztályozásuk kérdéseivel foglalkozom. Komlósy hangsúlykerülő igéket bemutató rendszerezésében 63 ige, pontosabban igei jelentés szerepel tizenhét alcsoportba osztva (Melléklet

I./A). Vannak igealakok, lexémák, amelyek több alcsoportba is beletartoznak eltérő jelentésekben és vonzattal; pl. a *van* ige négy, az *áll* igealak öt alcsoportban is megjelenik. Rövid áttekintés során is látható, hogy a csoportosítás elsődleges, részben formai szempontja az igei vonzatkeret; az azonos vonzatkerettel álló igék kerülnek egy csoportba, így alakul ki a tizenhét alcsoport. Természetesen ebben az osztályozásban jelentéstani szempontok is érvényesülnek. Az azonos vonzatok az alcsoportokban részben szinonim jelentésű, részben azonos általános jelentéstípusú igékhez tartoznak. (Komlósy (i), (ii) alcsoportjában a lokális és statikus jelentés a meghatározó.)

A besorolások a vonzatszerkezet pontos meghatározását és a különböző jelentések világos elkülönítését kívánják meg. Ugyanis ahogy egy több jelentésű igei lexéma a hangsúlykerülő igék több alcsoportjába is beletartozhat, úgy előfordulhat az is, hogy ugyanazon lexéma valamelyik további jelentésében a szabályos igék csoportjába sorolandó. Az ilyen jellegű mérlegelés fontosságára figyelmeztet Komlósy a következő megfogalmazásban: „... nem a pusztán igék sorolódnak be az osztályokba, hanem mindig egy-egy ige egy bizonyos vonzatkerettel, sőt ezen belül is egy bizonyos jelentéssel ...” (Komlósy 1989, 182) A szerző utal arra is, hogy ő ezt az osztályozást nem végezte el az egész magyar igeekészletre vonatkozóan, és máshol jelzi azt is, hogy igéink szisztematikus áttekintése során nagy számban találhatunk további hangsúlykerülő igéket. Részben ezen ösztönzés alapján Komlósy listáját mintegy huszonöt további igével, igei szerkezettel egészítettem ki, ezek a Melléklet II. részében találhatók.

Hadd emeljek ki ezek közül egy példát a besorolás fentebb taglalt kérdésének szemléltetésére. A *fejlődik* ige a *valami valamiből fejlődik (keletkezik)* és a *valami valamivé fejlődik (válík)* jelentésben és vonzatszerkezettel a hangsúlykerülő igékhez tartozik, míg a *valaki/valami fejlődik (gyarapodik, tökéletesedik)* jelentésben a szabályos igék csoportjába sorolandó, ahogy 9. mondatai mutatják.

- 9.a) A két vegyület reakciója során 'mérgező gázok fejlődnek.
- b) Az elmúlt évek alatt a település 'várossá fejlődött.
- c) Az utóbbi időben 'fejlődött a nyelvtudásod.

Nyilvánvalóan a kiegészítésemben megadott igék is az igeállománynak csak igen részleges vizsgálatából származnak, és az is biztos, hogy az igecsoport egészének áttekinthető rendszerezéséhez további jelentéstani és mondattani szempontok alkalmazása szükséges. A még regisztrálásra és rendszerezésre váró hangsúlykerülő igék feltehetően nagy számából és mondattani viselkedésük változatosságából az is következik, hogy a magyarnyelv-tanítás szempontjából nem is könnyű feladat

ennek az igecsoportnak a bemutatása, a szórendi változatok helyes alkalmazását is magába foglaló feldolgozása.

## 5. *Az igecsoportok a magyar mint idegen nyelv leírásának és tanításának látókörében*

Ezen a ponton szeretnék kitérni két olyan munkára, melyek elsődlegesen a magyar mint idegen nyelv leírása és tanítása szempontjából foglalkoznak a témánkat jelentő két igecsoporttal (egyébként írásom célja az is, hogy az ilyen jellegű munkákra felhívjam a nyelvtanításban érdekeltek figyelmét). Az egyik munka Hegedűs Rita *Magyar nyelvtana* (Hegedűs 2004), a másik a Szita Szilvia és Görbe Tamás könyve, mely rendszerezett nyelvtani összefoglalásokat és gyakorlatokat kínál használóinak *Gyakorló magyar nyelvtan* címmel, angol nyelvű magyarázatokkal is (Szita–Görbe 2009). Hegedűs Rita könyvének *Összefüggések* című fejezetében Komlósy listája alapján néhány példát hoz a két igitípusra, és tömör jellemzést ad legfontosabb szemantikai tulajdonságaikról, szórendi viselkedésük meghatározó vonásairól. A hangsúlykérő igékről szólva kiemeli, hogy esetükben maguknak az igéknek vagy az igtől közvetlenül megelőző bármely mondatrésznek a nyomatéka a semleges hangsúlynál erőteljesebb, így a velük alkotott mondatok – ahogy a 10.a), b) példák mutatják – nem lehetnek narratív jellegűek (Hegedűs 2004, 297):

10.a) Petit ”érdeklik a számítógépes játékok.

b) Petit a ”számítógépes játékok érdeklik.

Szita Szilvia és Görbe Tamás könyvük szórendi fejezetében foglalkoznak a hangsúlykérő és hangsúlykerülő igékkel. A többi nyelvtani résztémánál alkalmazott feldolgozási módjukat követve a leíró részben jól használható szabályokat fogalmaznak meg a két igecsoport szórendi tulajdonságairól, és az angol nyelvi megfelelőt is közlő táblázatban mutatják be a legfontosabbnak tartott igéket. Majd – és ezt külön üdvözölni lehet – az igecsoportok szórendi viselkedésének lényegét jól megértető és a megfelelő mondat szerkesztési szabályok ismeretét ellenőrző szellemes gyakorlatok következnek (mindez két terjedelmes oldalon). Didaktikai tanácsuk: „Ezeket [az igéket] ajánlatos kívülről megtanulni, már csak azért is, mert nincs belőlük sok” (Szita–Görbe 2009, 254). Ezzel a tanáccsal – már csak a kérdéses igék mennyiségéről korábban mondtak alapján is – véleményem szerint csak részben lehet egyetérteni, kissé félrevezető a megállapítás. Persze a „kívülről tanulás” a leggyakoribb igék, legfontosabb jelentések esetén követendő módszer lehet.

## 6. *Párhuzamos kutatások a két igecsoport körében*

A következőkben olyan nyelvészeti kutatásokra szeretnék kitékinteni, amelyek más terminológiát használva és más szakmai kérdéseket, célkitűzéseket középpontba állítva ugyan, de vizsgálták vagy legalábbis érintették nyelvünknek a két kérdéses igecsoporthoz köthető jelenségeit, szabályszerűségeit. Konkrétan arra gondolok, hogy a hangsúlykerülő és a hangsúlykérő igék leírása Komlósy Andrásnál, valamint az erős és gyenge szemantikai töltésű igék megkülönböztetése Klaudy Kingánál, továbbá részben a határozottsági korlátozás elemzése Szabolcsi Annánál valójában egymással összefüggő nyelvi tényekre irányuló kutatások voltak az 1980-as évek második felében és a 90-es évek során, bár többnyire egymástól függetlenül folytak. S talán hasznos lenne egyfajta szintetizáló, akár tudománytörténeti szempontú áttekintés róluk.

Klaudy Kinga *Fordítás és aktuális tagolás* című munkájában (Klaudy 1987) mondataink téma-réma szakaszainak vizsgálata során jut el két jól megkülönböztethető igecsoport leírásához, a mondattagolásban és a rémaszakasz alakításában betöltött szerepük tisztázásához. Ez a két igecsoport nála az erős szemantikai töltésű és a gyenge szemantikai töltésű igék csoportja. A csoporthoz tartozó igék igemódosító nélküli igealakok, ahogy (3 kivétellel) Komlósy példasorainak hangsúlykerülő és hangsúlykérő igéi is azok. Klaudy ezeket az igéket a mondat kommunikatív szakaszhatárának kijelölése szempontjából vizsgálja, és az erős szemantikai töltésű igékről (pl. *akadályoz*, *hátráltat*) megállapítja, hogy ezek önmagukban is képesek a rematikus szakasz határának jelölésére. Ez a jellemzés tulajdonképpen más megközelítésben a hangsúlykérő igecsoportunkra is érvényes, hiszen azt emeli ki, hogy ezek az igék nyomatékot viselve állhatnak az igei csoport élén, akár mondatkezdő helyzetben is.

Igaz, Klaudy leírása a hangsúlykerülő igékről nem engedi meg, hogy az ilyen ige előtt álló bővítmény, vonzat hangsúlyos legyen. Ez pedig (a vonzat hangsúlyossága) nem zárható ki a hangsúlykérő igékkel alkotott mondatok esetében sem, ahogy a 10.b) mondat mutatja. Az ellentmondást a leíráshoz fűzött lábjegyzet oldja fel, melyben a szerző utal a hanglejtéssel megvalósítható nyomatékadásra, de ezt az írott szövegekre irányuló elemzéseiben nem tartja figyelembe vehetőnek (Klaudy 1987, 26).

A gyenge szemantikai töltésű igealakok (pl. *okoz*, *vezet valamire*) akárcsak a hátravetett igemódosítóval álló igék, a tőlük balra álló főnévi kifejezéssel mint rémacsúccsal alkotnak szerkezetet, és önmagukban nem állhatnak a rémaszakasz, az igei csoport élén. A leírásban szereplő rémacsúcs valójában a hangsúlykerülő igékkel alkotott mondat fókuszpozícióját kötelezően kitöltő hangsúlyos kifejezésnek felel

meg. Klaudy gyenge szemantikai töltésű igéi így a másik igecsoportunkkal, a hangsúlykerülőkkel mutatnak párhuzamot, illetve többnyire azonosságot.

A másik érintkező kutatási terület, amelyet csak utalásszerűen említék, a határozottsági korlátozás (*definiteness effect*), ennek a jelenségnek máig sincs egységesen elfogadott elméleti magyarázata (vö. Szabolcsi 1986, Maleczki 2000). A határozottsági korlátozás fő tartalma: bizonyos igék megkövetelik, hogy valamelyik bővítményük határozatlan, illetve nem-specifikus névszói kifejezés legyen. A határozottsági korlátozás alá eső igék között egyaránt vannak szabályos és hangsúlykerülő igék is. A szerteágazó kérdéskörből egyetlen, a hangsúlykerülő igék csoportjában érvényesülő szabályszerűséget emelek ki: ahogy 11.a), b) példák mutatják, abban a speciális esetben, amikor a hangsúlykerülő ige nyomatéket viselve jelenik meg a (grammatikusnak tekintendő) mondat szerkezetben, az ige alanyi vagy tárgyi bővítménye kötelezően csak határozatlan lehet (vö. Komlósy 1989, 174); ez lényegében a határozottsági korlátozás érvényesülését jelenti a hangsúlykerülő igék körében.

11. a) Kultúrnövények 'származnak Amerikából.

b) A rivalizálás 'támasztott (már) viszályt családtagok között.

## 7. Összefoglaló megjegyzések, szempontok a téma további vizsgálatához

Befejezésül szeretném kiemelni, hogy a nyelvi rendszerről és a nyelv működéséről való tudásunk is fontos ismeretekkel bővíthet a hangsúlykerülő és hangsúlykérő igéket bemutató eddigi kutatások révén. Ugyanakkor a nyelvészeti leírás számára több megoldatlan problémát, megválaszolatlan kérdést, tennivalót is megfogalmaztak, mondhatnánk hátrahagytak a témakör korábbi vizsgálatai. Ilyenek például a csoporthoz tartozó igék viszonylag teljes körű összegyűjtésének feladata; rendszerezésük lehetséges szempontjainak pontosabb megfogalmazása és magának a rendszerezésnek az elvégzése, ami valószínűleg az oktatás számára is további haszonnal járna; továbbá az idegen nyelvek megfelelő igecsoportjaival való összevetés. És persze a témakörrel kapcsolatos legfogósabb kérdés: valamilyen magyarázatot adni a hangsúlykerülő és hangsúlykérő igék sajátos viselkedésére a szabályos igékhez képest és egymással összehasonlítva is.

Komlósy András bizonyos magyarázatot megfogalmazva, melyet maga sem tart véglegesnek és elégségesnek, utal arra, hogy mindkét igecsoportot nagyrészt statikus igék alkotják, és ez megkülönböztető jegy lehet a szabályos igékhez képest. De ekkor is változatlanul kérdés: miért működik ilyen különböző módon a két igecsoport. Van olyan nézet, amely szerint a hangsúlykérő igék önállóak, úgynevezett szemantikai kiegészítők nélkül is betöltik jelentésfunkcióikat. Ezzel szemben a re-



dukált szemantikájú hangsúlykerülők rászorulnak a jelentésüket kiegészítő kötelező bővítmények jelenlétére (vö. Hegedűs 2004, 298).

Azt gondolom, hogy a hangsúlykerülő igék sajátos viselkedését úgy is magyarázhatjuk, hogy azok a szavak, főnévi kifejezések, amelyek ezeknek az igéknek a bővítményeiként megjelennek a mondatainkban, jelentésüknél, tartalmuknál fogva eleve képesek eléggé jól definiálható szemantikai viszonyokat megvalósítani egymással. Némi túlzással megállapíthatjuk, hogy ezek a főnevek nincsenek ráutalva az ige értelmező jelentésére, anélkül is tudhatjuk, mi történik, játszódik le a bővítményekkel jelölt valóságelemek között. Figyeljük meg az alábbi feladatban megadott szópárokat!

**Foglalja egyszerű mondatba a megadott két szót egy ige felhasználásával! A megadott szavak toldalékokat kaphatnak.**

- |                     |   |                              |
|---------------------|---|------------------------------|
| 1. a baleset        | – | gyorshajtás                  |
| 2. a mese           | – | törpék                       |
| 3. a vércse         | – | a ragadozó madarak csoportja |
| 4. a szállítószalag | – | anyagok mozgatása            |
| 5. a keskeny ösvény | – | a hegy teteje                |

Ha egyetlen igével akarjuk összekapcsolni őket, maguk a főnevek erőteljesen irányítják az igeválasztást. Ezt mutatta egy 10 diákkal elvégzett próba (kísérletnek nem merném nevezni), amelyben ezeknek a szópároknak az igés összekapcsolása volt a feladatuk. Az 5. szópár esetében pl. nyolcan a *vezet* igét választották.

Úgy tűnik tehát, hogy ezekben az esetekben a hangsúlykerülő ige csak arra szolgál, hogy mondatba építsük vele a jelentéskapcsolatokat megvalósító névszókat, vagyis csupán szintaktikai szerepe van, és elsődlegesen nem jelentéstani, jelentésadó elem. Ezért is marad hangsúlytalan. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a hangsúlykerülő igék mondatbeli szerepüket tekintve az erősen deszemantizált funkcióigék felé közelítenek. Hozzátenném, hogy szükségesnek tartom ennek a magyarázatnak a további átgondolását, ellenőrzését.

## IRODALOM

- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Klaudy Kinga 1987. *Fordítás és aktuális tagolás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Komlósy András 1989. Fókuszban az igék. In: Telegdi Zsigmond – Kiefer Ferenc (szerk.) *Általános nyelvészeti tanulmányok XVII*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 171–182.
- Maleczki Márta 2000. Határozatlan argumentumok a magyarban. In: Kenesei István (szerk.) *Igei vonzatszerkezet a magyarban*. Osiris Kiadó, Budapest. 287–331.

Szabolcsi Anna 1986. From the definiteness effect to lexical integrity. In: Abraham, Werner – de Meij, Sjaak (eds.) *Topic, Focus and Configurationality*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 321–348.

Szita Szilvia – Görbe Tamás 2009. *Gyakorló magyar nyelvtan / A Practical Hungarian Grammar*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

## *Melléklet*

**I. Komlósy András példasorai** (K.A.: Fókuszban az igék, Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVII. Akadémiai Kiadó 1989. 171–182.)

### **I/A „Hangsúlykerülő” igék**

- (i) vmi/vki vhol (*ott*) : *van, marad, található, húzódik, áll, fekszik, tartózkodik, terem, e l t e r ü l (!)*
- (ii) vki vmit vhol (*ott*) : *hagy, felejt, tart, talál*
- (iii) vmi vhova (*oda*) : *visz, vezet, kerül*
- (iv) vmi vmibe (*bele*) : *kerül, telik, fér*
- (v) vki vmire (*rá*) : *akad, bukkan, talál, lel, jut*
- (vi) vmi vkire (*rá*) : *hárul, marad, jut*
- (vii) vki vmit vkire (*rá*) : *hárít*
- (viii) vmi vmit: *jelent, alkot, képez, képvisel, mutat, ér*
- (ix) vmi vmiről: *szól*
- (x) vmi vmiből: *van, áll, készül, ö s s z e t e v ő d i k (!)*
- (xi) vmi vmin/vkin: *áll, múlik, alapul*
- (xii) vmi vmire: *tanít (vkit), mutat*
- (xiii) vmi vhogy: *van, viszonyul vmihez, bánik vkivel, áll, k i n é z (!)*
- (xiv) vki vmi mellett/ellen: *van, áll, szavaz, dönt*
- (xv) vmi vmi(lyen)nek: *látszik, tűnik*
- (xvi) vki vmit/vkit vmi(lyen)nek: *lát, hisz, vél, gondol, tud, tart, ítél*
- (xvii) vmi vmiül: *szolgál*

### **I/B „Hangsúlykerő” igék**

- (i) vki/vmit/inf.: *szeret, kedvel, gyűlöl, utál, sajnál, tud, szégyell, resterll, imád*
- (ii) vki vmit: *kedvel, un, ismer, tisztel, becsül, gátol, akadályoz, sokall, elége, élvez, értékel, helyesel, rosszall, kevesell, kicsinyell, furcsáll, nehezell, drágáll, mellőz, kétell*
- (iii) vmi/vki vkit: *dühít, bosszant, zavar, aggaszt, érdekel, untat*
- (iv) vkinek vmi: *tetszik, árt, használ, hiányzik, derogál*
- (v) vkinek vmi/inf.: *tilos, szabad, lehet, illik*

- (vi) vki vmilyen nyelven általában véve: *beszél, ír, olvas, tud, ért*
- (vii) vki vmitől: *fél, tart, irtózik, retteg*
- (viii) vegyesen: *hisz* vmiben/vminek, *emlékszik* vmire, *vonzódik* vmihez, *dönt* vmiben
- (ix) vonzatos melléknév: *párhuzamos, merőleges, büszke, irigy* vmire/vkire; *szerelmes* vkibe, *kedves, hű(tlen)* vkihez stb., valamint az összes középfokú, *-nál, -nél* vonzatú melléknév

## II. Kiegészítő példasor a hangsúlykerülő igék csoportjához

- (1) vmi vmiből *fejlődik, keletkezik, képződik*
- (2) vmi vhonnan (vmiből) *származik, ered, fakad*
- (3) vmi vmivé *alakul, válik, változik*
- (4) vki/vmi vmit *okoz, eredményez, kelt, támaszt, gerjeszt*
- (5) vmi vmi/vki miatt *történik*
- (6) vmi vmihez *vezet*
- (7) vki/vmi vmilyennek *bizonyul, mutatkozik, tetszik*
- (8) vki vmi vhova *tartozik*
- (9) vki vmit [időt] vhol *tölt, veszteget*
- (10) vmi vmit *borít, fed, lep*

*Aradi, András*

### Verbs always and never with focus stress in the Hungarian sentence structure

The aim of this paper is to describe the main characteristics of two well-definable groups of Hungarian verbs: that is (a) verbs which always have strong stress in the sentence and can be in initial position in the sentence structure; (b) verbs which never have strong stress and require that a stressed nominal element be in focus position in front of them. In the article these groups of verbs are studied from the aspects of describing and teaching Hungarian as a foreign language. The author attempts to summarize the investigations that were carried out by scholars separately in this subject.

*Dávid Mária*

## **Belevaló-e a való?**

### **Módszertani fortélyok a határozók jelzősítésére\***

#### **1. Bevezető**

Valljuk be, néha még több évtizedes gyakorlat ellenére is előfordulhat, hogy tanítás közben a nyelvtanár úgy érzi: ingoványos területre tévedt. Ilyenkor neki is alapos tájékozódásra van szüksége, hogy világosan el tudja magyarázni tanítványainak, mikor hogyan és hova kell lépniük.

Dolgozatomban a *való* használatával kapcsolatosan szeretnék eligazítást adni a hivatalos álláspontok felsorakoztatásával, a *való*-t körüllegő bizonytalanságok, illetve babonák körbejárásával, leleplezésével, továbbá néhány bevált módszernek, hasznos magyarázatnak a bemutatásával, melyek a magyar mint idegen nyelv tanításában eredményesen alkalmazhatók.

Tapasztalataimat egyrészt a Balassi Intézetben, illetve jogelődjeiben végzett 20 éves munkám során szereztem, valamint a poznańi Adam Mickiewicz Egyetemen kerek 10 évet kitevő kétszeri lektori tevékenységem folyamán.

#### **2. Nyelvi bizonytalanságok**

A nyelvi bizonytalanságok érzékeltetésére íme egy (2009. nov. 3-án kelt) tanácskérő levél a világhálóról:

„Gyakran hallani a *való* és a *történő* szavak használatának magyartalan voltáról, de sehol nem találom az erre vonatkozó szabályt, hivatalos állásfoglalást. Némely esetben viszonylag egyszerűen ki lehet kerülni ezeket a formulákat, máskor azonban nehezen érthető, bonyolult mondattal lehet csak helyettesíteni őket. Valóban helytelen a használatuk? Vagy ez csak afféle babona?”

A válaszlevélben a Magyar Nyelvi Szolgáltató Iroda, az e-nyelv.hu részéről az illetékes tanácsadó tájékoztatja az érdeklődőt, hogy a *való* nyelvtani segédszó használata jelzős szerkezetek kapcsolóelemeként kifogástalan (pl. *a piacgazdaságba való átmenet, a tűzzel való játék* stb.), s az ettől való ódzkodás nem más, mint nyelvhelyességi babona. Megemlíti azonban, hogy akadnak olyan esetek is, amikor kerülni kell

a *való* használatát, s ezzel kapcsolatban a Nyelvművelő kézisztár (Grétsy–Kemény 1996) megfelelő szócikkét ajánlja a levélírónak. A *történő* szót illetően is megnyugtató a válasz: „használatát nem hibáztatható”.

### 3. Megjegyzések a Nyelvművelő kézisztár „való” szócikkéhez

Nézzük, mire is hivatkozott a tanácsadó! A *való* szócikk 2. bekezdésében az áll, hogy a mondat gördülékenyebbé tétele, illetve a szóismétlés elkerülése érdekében olykor tanácsosabb mellőznünk a *való* szót. Öt pontban sorolják fel, hogy ez miképpen lehetséges (dőlt betűs példákat idézem, valamint a magam gyűjtéséből is adok más példákat):

#### 3.1. Egyszerűen elhagyjuk az -ás, -és képzős főnév előtt:

„pl. *Amerikába (~) utazása előtt; a vízből (~) mentés tudnivalói.*”

Más példák: *kórházba (~) szállítás közben<sup>1</sup>; kollégiumba (~) költözése óta; a jégről (~) mentés szabályai; az egyedi címek idézőjelbe (~) foglalása.*

Megjegyezném azonban, hogy nem minden esetben mutatkozik magától értetődőnek a *való* kihagyása. Hadd hivatkozzam Kemény Gábornak egy idevágó cikkére!<sup>2</sup> A szerző óvatosan úgy fogalmaz, hogy ha a szerkezet alaptagja -ás, -és képzős főnév, akkor többnyire valóban elhagyható a *való*, de nem mindig. Aláhúzza, hogy következő mondatból például nem hagyható ki, noha jelzett szava ennek úgyszintén -ás képzős: „*A régi szerelmével való találkozás egészen felkavarta.*”

A szerző úgy gondolja, hogy – bár nem egészen világos, miért nem maradhat ki – feltehetőleg a *való*-val kapcsolt határozó viszonylag terjedelmes volta és saját jelzője is szerepet játszik ebben. Megfigyeléseim szerint inkább arról van szó, hogy főként a *-ba/-be*, illetve időnként a *-ból/-ből*, *-ról/-ről* ragos szavaknál hagyható el a *való*, más ragokkal ellátott szavak esetében csak nagy ritkán, ilyen pl. a *házhoz szállítás*, mely ebben a rövid formában viszont már teljesen elterjedt<sup>3</sup> (vö. Nyelvművelő Kézikönyv: Grétsy – Kemény 1985, 1180).

#### 3.2. Helyettesíthetjük képzővel:

„*a házastárs iránt ~ hűség = a házastárs iránti hűség;*”

<sup>1</sup> A *való* nélküli rövidebb változat állandósulni látszik: 209 000 Google-találat, míg a *való*-val csak 3180.

<sup>2</sup> Kemény Gábor: Nyelvi mozaik [http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/edes\\_anyanyelvunk/9806d.htm](http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/edes_anyanyelvunk/9806d.htm)

<sup>3</sup> 1760 000:67 Google-találat a rövid forma javára.

Más példák: *nyugdíj mellett való munkavégzés* → *nyugdíj melletti munkavégzés*; *katonai szolgálat alól való felmentés* → *katonai szolgálat alóli felmentés*.

Hosszú szószerkezetben a *való*-val jelzősített határozóragos főnév és az *-i* képzővel jelzővé alakított névutós főnév együtt használatos: pl. *alapítvány nyilván-tartásból való törlése iránti kérelem*.

### 3.3. Címszerű mondatokban (a szórend megváltoztatásával):

„A *való* kihagyásával hátrább kerül a határozó: pl. „a mezőgazdaság helyzetéről ~ jelentés = jelentés a mezőgazdaság helyzetéről.” (Megjegyzem: a *való* ezen funkciójának tanításakor a fenti átalakítást pontosan fordítva mutatom be a diákoknak, hiszen nagyon látványosan „előbukkan” a *való* a megváltozott szórenddel együtt. Az ilyen „átváltások” jelentik az alapját a saját módszeremnek, melyet a későbbiekben fejtek majd ki részletesen.)

A szerzők aláhúzzák, hogy ilyenkor ügyelnünk kell az egyértelműsége, mert „pl. a *beszámolt az átszervezésről a minisztériumban* mondat úgy is érthető, hogy a minisztériumban számolt be, holott az ottani átszervezésről számolt be – másutt, pl. a rádióban v. a tévében”. Szerintem a második mondat első olvasásra azt sugallja, hogy a minisztérium volt a beszámoló helyszíne, utána „ugrik be”, hogy másképpen is értelmezhető. Márpedig jó lenne megszívlelnünk Kosztolányi véleményét, miszerint: „Úgy kell írni, hogy azonnal megértsék, mit akarunk mondani<sup>4</sup>”, és kerülnünk kellene az ilyen becsapós mondatokat.

### 3.4. A „*való*” helyett más igenév is használható:

„a függetlenségért folyó v. folytatott v. vívott küzdelem. **A hivatali és közéleti nyelvben elcsépeelt *történő*, *történt* igenevet azonban kerüljük!**” (Kiemelés tőlem.)

Megjegyzem, ennek olvastán ugyancsak megrökönyödhetett a korábban említett levélíró, hiszen pontosan az ellenkezőjét találta itt a *történő* szó használatára vonatkozóan, mint amit a nyelvi tanácsadó állított, pedig az éppen a Nyelvművelő kézisztárt ajánlotta figyelmébe.

Úgy vélem, néha érdemes a *történő*-t is használni a *való* felváltására, ha az utóbbit nem akarjuk többször egymás után ismételni a mondatban: pl. *a kismamák munkahelyre való visszatérésének adókedvezménnyel történő támogatása*.

Arra, hogy a *való* mivel helyettesíthető még, számos megoldást találhatunk a Nyelvművelő Kézikönyvben. Ezeket alapul véve és kiegészítve állítottam össze

<sup>4</sup> Idézet Kosztolányi Dezsőnek az *Egy másodperc ezredrészig se!* című írásából.

az alábbi táblázatot, amely haladó szinten több szempontból is felhasználható szó-  
kincsbővítés céljából:

### **való-s kifejezések**

vkivel *való* tárgyalás  
vkivel *való\** ismeretség  
vki iránt *való* jóindulat  
vmiért *való* küzdelem v. harc  
vkinek a vhol/vmiben *való* sikere  
vkinek a vkiről/vmiről *való* véleménye  
vkinek a vmiben *való* szerepe

### **Mi állhat a való helyett?**

*folytatott*  
*kötött*  
*érett / mutatott / tanúsított*  
*folyó / folytatott / vívott*  
*elért / kivívott / tapasztalt*  
*alkotott / formált / szóló / vallott*  
*betöltött / elfoglalt / elért / játszott*  
*/ kivívott*

Mint látjuk, a *való* pótlására szolgáló szavaknak majdnem mindegyike befejezett melléknévi igenév, tehát e témakörben is elmélyíthetjük tanítványaink ismereteit.

Arra is térjünk ki, mely kifejezésekben állandósult a *való*, például:

vmire/vkire *való* tekintettel  
vmivel *való* játék  
vmitől *való* félelem  
vmiben *való* jártasság  
vmivel *való* takarékoskodás  
vmi iránt *való* érdeklődés  
vmi iránt *való* rajongás  
vminek vmivel *való* helyettesítése

### **3.5. Az egyszerű mondatot átalakíthatjuk alárendelt összetett mondatná:**

„a vereség oka a csapatnak a második félidőben ~ érthetetlen visszaesése volt = a vereség oka az volt v. a vereséget az okozta, hogy a csapat a második félidőben érthetetlenül visszaesett.”

Más példák:

– A vizsgára *való* készülés helyett rejtvényt fejtessz? → Ahelyett, hogy a vizsgára készülnél, rejtvényt fejtessz?

– A tűzoltók számára a legnagyobb nehézséget a romokkal borított alagsori részbe *való* lejutás jelentette. → A tűzoltók számára a legnagyobb nehézséget az jelentette, hogy lejussanak a romokkal borított alagsori részbe.

\* Itt ügyeljünk arra, hogy a –*val-* hangcsoport ne ismétlődjék egymás után: pl. a *Katival való* ismeretség!

– *A dohányzásról való leszokás egyetlen negatív következménye a testsúly növekedése.* → *Annak, hogy az ember leszokik a dohányzásról, (az) egyetlen negatív következménye a testsúly növekedése.* → *Annak, hogy az ember leszokik a dohányzásról, (az) egyetlen negatív következménye az, hogy nő/növekszik a testsúlya.*

Haladó szintű diákjainknak újra meg újra érdemes adnunk ilyen feladatokat, jól meggondolkoztatják, megdolgoztatják őket.

#### 4. Nyelvi babonák

Annak, aki nem ismeri, okvetlenül figyelmébe ajánlom Szepesy Gyula *Nyelvi babonák*<sup>5</sup> c. könyvét, ugyanis rendkívül jól lehet kamatoztatni a magyar mint idegen nyelv tanítása során a benne foglaltakat. *Az országokban való sok romlásoknak okairól* című 8. fejezet<sup>6</sup> a *való*-hoz fűződő babonákat mutatja be, ezeket szeretném ismertetni az alábbiakban.

A szerző röviden, velősen meghatározza, mi a *való* legfontosabb szerepe: „hogy egy határozóraggal ellátott névszót jelzőként kapcsoljon a jelzett szóhoz, vagyis hogy a *határozót jelzővé* tegye” (Szepesy 1986, 131).

Hogy mennyire régi ez a funkciója, azt a rokon nyelvekben való megléte is bizonyítja. Első összefüggő nyelvemlékünkben, a Halotti Beszédben szintén megtalálható: „És mend [= minden] paradicsumben *wolow* gyimilcsiktől mundá neki élnie.” Szepesi jó néhány példát sorakoztat fel ezután régi magyar irodalmi művekből is (Károli Gáspártól Zrínyin és Pázmányon át Mikes Kelemenig).

A szerző továbbá megemlíti, hogy régebben igen gyakran előfordultak (és még ma is használatosak) nyelvünkben az olyan kifejezések, mint pl. *az asztalra való*

<sup>5</sup> <http://mek.oszk.hu/01600/01688/01688.htm>  
<http://mek.oszk.hu/01600/01688/01688.htm>

<sup>6</sup> A fejezetcím Magyari István protestáns prédikátor híres vitairata (1602) címének az első fele. A folytatását is megadja a szerző: „és azokból való megszabadulásnak jó módjáról”, hogy bemutassa: egy mondaton belül több *való* is előfordulhat. A magam gyűjtéséből:

**Gárdonyi Géza:** Hangszerük fából *való* tárogató és dob meg különféle csontból *való* sípok [...] (A láthatatlan ember) <http://mek.oszk.hu/00600/00662/00662.pdf>;

**Szabó Magda:** Abigél neki írt sorai, vele *való* kapcsolata volt az egyetlen, amiről nem számolt be az osztálynak akkor sem, mikor már meg se tudott lenni nélkülük, és furcsa módon nem amiatt, hogy megtudják: rájuk *való* haragjában világgá futott volna. (Abigél)

[http://www.sgyak.u-szeged.hu/bemutat/konyvtar/konyvek/szabo\\_magda\\_abigel.pdf](http://www.sgyak.u-szeged.hu/bemutat/konyvtar/konyvek/szabo_magda_abigel.pdf)

**Bibó István:** Ilyen feltételek közepette alakultak ki a zsidóknak és a környezetnek egymásról való kölcsönös tapasztalatai az emberi lehetőségekkel való élés terén. (Zsidókérdés Magyarországon 1944 után) <http://mek.oszk.hu/02000/02043/html/363.html>

*Megjegyzés:* Bibó könyve egész tárháza a *való* használatának, van olyan mondata, amelyben háromszor is előfordul.)



*terítő, egy kosárra való alma, tűzre való fa.* Mivel sűrűn használták őket, leegyszerűsödtek: *asztalterítő, egy kosár alma, tűzifa.* A *való*-t időnként még hosszabb kifejezésekből is ki lehetett hagyni: pl. az Árpádok korából *való* templom = Árpád-kori templom, a *határozós-jelzős* kifejezések nagy része azonban nem bizonyult ilyen könnyen egyszerűsíthetőnek, és erre egyáltalán nem is volt szükség. Szepesi alá húzza: „A magyar nyelvnek ezt az ősi sajátosságát tiszteletben kellett volna tartani, esetleg olyan nyelvi eszközökkel módosítani, színezní, amik megfelelnek a magyar nyelv szellemének” (uo., 132).

Sajnos, a nyelvújítók a *való*-t illetően nem jeleskedtek, kíméletlenül próbálták irtani nyelvünkéből. Noha jó szándék vezette őket, a nyelvi rövidsége való törekvésükben nyelvi torzszülöttek<sup>7</sup> sorát hozták létre azáltal, hogy ragos szavakhoz oda-biggyesztették az *-i* melléknévképzőt. Náluk azonban sokkalta nagyobb kárt okoztak azok a nyelvészkedők, akik sommásan kijelentették: „A *való* a magyar nyelvbe nem *való*”. Ádáz hadakozásuk következtében az „üldözött” száműzetésbe került.

Később, mikor a Magyar Nyelvőr folyóirat nyelvészei keményen kikeltek a *-bani, -bóli, -hezi*-féle szörnyűségek ellen, más harci módszerekhez folyamodtak a *való*-t idegenszerűnek kikiáltók. Vagy kihagyták a szerkezetből egész egyszerűen („Van annak *magához való esze*”), vagy ami még ezt is túlszárnyalta: a *való* kihagyása után a szórenden is csavarintottak egyet. Íme, ennek egyik gyümölcse: „Az érdekeltek tárgyalni fognak a hajózásról a Csatornában” (magyarul: a *Csatornában való* hajózásról).

A szerző megemlíti, hogy ma már számos lehetőség van arra, hogy a határozó jelző és a jelzett szó közé (ahol azelőtt válogatás nélkül a *való*-t használták) a mondanédkhoz szervesen hozzá tartozó szavakat szúrjunk be (lásd 3.3.).

A továbbiakban idéz Németh Lászlónak az egyik – műfordítással kapcsolatos – elmélkedéséből: „Egy *könyvről*, amely az *asztalon* van, s magára vont a figyelmet, a legtöbb indogermán nyelv azt mondja: *’a könyv az asztalon magára vont a figyelmet.*’

Az író azt latolgatja, hogy vajon magyarul helyes volna-e így, s hajlik is arra, hogy igen. Ugyanakkor érzi, hogy valami nincs teljesen rendben, és biztos abban, hogy egy lelkiismeretes lektor kijavítaná<sup>8</sup>. Szepesi nem csupán nem jónak, hanem egyenesen értelmetlennek tartja ezt a mondatot, és magam is egyetértek vele, mint ahogy a következő álláspontjával is: ha valaki azzal érvelne, hogy mondhatjuk így is: *küzdelem a létért; nézeteim a szerelemről*, valóban megtehetjük, de csakis ebben a rövid formában<sup>9</sup>. (Hadd fűzzem hozzá, a szerzőnek ez a megállapítása szintén

<sup>7</sup> Pl. a *kedvesétől*i távozás után, a *levélrei* válasz, a *munkálkodásbani* igyekezet; az *uráhozi* kötelesség stb.

<sup>8</sup> az *asztalon levő* v. *heverő* könyv

<sup>9</sup> l. a Nyelvművelő kéziszótár *való* szócikke, 3. pont

alátámasztja, hogy helyes a tanítás folyamatában e címszerű formákból kiindulni.) Ugyanakkor tüstént hozzáteszi, hogy ha bővítményekkel kerekítjük ki, akkor már meg kell fordítanunk a sorrendet, mivel „Nem így mondjuk: „Kifejtette a küzdelem a létért föltételeit, hanem így: Kifejtette *a létért vívott* küzdelem föltételeit.” Mielőtt újabb kori íróinktól is idézne néhány *való*-s mondatot bátorítás gyanánt, a tanulmányt ezzel zárja: „Szándékosan ne kerüljük a *való*-t, és használjuk bátran, ha természetesen jön a nyelvünkre” (uo., 135).

#### 4.1. „Betételek”

Hogy még jobban felvértezzük magunkat meggyőző érvekkel, érdemes forgatnunk Hegedűs József nemrégiben megjelent tanulmánykötetét.<sup>10</sup> Visszaulva a mondanivalóhoz szervesen hozzá tartozó szavakra, hadd említsem meg, hogy a szerző „betételeknek” vagy „közbeiktatott” elemeknek nevezi őket. Könyvének idevágó, IX. fejezetében (*Idegen nyelv – Tanulói elvárások, szembesülése*) azt vizsgálja, hogyan látja a nyelvtanuló az anyanyelvéből kitekintve az illető idegen nyelvet (Hegedűs 2012, 158). (Hozzátenném, hogy az idegen nyelv tükrében pedig sokkal tudatosabbá válhat az anyanyelvhasználat is.)

Lássuk, miként vélekedik a szerző a betételekéről! Pl. ha valaki a *Struggle for life* (a létért *folyó*<sup>11</sup> küzdelem) szókapcsolatot fordítja magyarra, azzal szembesül, hogy míg a magyarban be kell illeszteni egy betétszerű szót, az angolból ez hiányzik. A szerző úgy fogalmaz, hogy anyanyelvünkben az agglutináló szerkezetből eredően a szavak egymásra következésének „törésmentesnek” kell lennie, és ez minden biznnyal magyar sajátosság.

Hegedűs hozzáteszi, hogy ezeknek a betétszerű szavaknak általában nincs lényegi értékük, de hozzájárulnak ahhoz, hogy a magyar mondat *szerkezetileg és értelmileg gördülékeny és „logikus”* legyen. Az idegen nyelvben viszont a prepozíciók főnevek *előtti*<sup>12</sup> használatával a mondat szerkezet magyar szemmel „megszakítottá” válik. Íme, két angol példa a 20 – más-más betétszót<sup>13</sup> tartalmazó – példája közül:

<sup>10</sup> Hegedűs József 2012. „Betételek” (A való, lévő és hasonló „aktuális” jelentések kifejezése) In: Hegedűs József 2012. *Az idegen nyelv. Nyelv – nyelvtanulás*. Tinta Kiadó, Budapest.

<sup>11</sup> „A *folyó*, *folytatott*, *vívott*, *való* szavak közül a *folyó*-t tartja a legodaillőbbnek a szerző. (Kiadhatjuk kis kutatómunkának, hogy nézzenek utána diákjaink, melyikre hány találat van a világhálón.)

<sup>12</sup> Hogy a magyarban éppen fordítva van: a „prepozíció” a főnév *után* áll „posztpozíció”, „rag”, „toldalék” szerepében, ezt a megállapítást a magyar Sylvester János tette első ízben és egyedül Európában 1539-ben, a latinnal, göröggel, illetve a némettel összehasonlítván a magyar nyelvet. Abban az időben példátlan felfedezés volt ez. (Hegedűs 2012, 170)

<sup>13</sup> Való s lévő egy mondatban; Volta; Lévo; Vonatkozó; Vonatkozóan; Tapasztalható; Szóló; Foglalkozó; Füződő

„Upon conviction of misdemeanor” (a kihágásban *való* elmarasztalás miatt); „Till after the march on Prague” (a Prágába *való* bevonulás után).

Arra az esetlegesen felmerülő kérdésre, hogy vajon feltétlen szükség van-e ezeknek a közbeiktatott elemeknek a használatára, határozott igennel válaszol a kötet írója, és állítását ismételten nyelvünk agglutináló voltával támasztja alá (Hegedűs 2012, 169–172).

Ha a nyelvtanuló egy magyar–angol szótárban a *való*-nak mint a határozók jelzősítőjének angol megfelelőjét keresi, ne lepődjön meg tehát, hogy „testileg” nem fogja megtalálni a megadott példákban.<sup>14</sup> Annak viszont tudatában kell lennie, hogy a magyarban kell a *való* (vagy helyettesítőinek valamelyike). A tanítás során én a „töltelékszó” vagy „habarcs” elnevezést szoktam használni, érzékeltetve, hogy a *való* és társai mintegy kikerekítik a mondatot, és kitöltik hézagjait. A fentiek szerint újabb megerősítést kaptunk tehát, hogy igenis helyes a használatuk.

#### 4.2. „Kiegészítő” mint hatodik mondatrész

Ha Németh László előbbieken tárgyalt mondatának kivesszük az első felét (*a könyv az asztalon, veszekedés a kamaszokkal; Búcsú a fegyverektől* stb.), láthatjuk, „hogy a nominális elemek, névszók mellett megjelenhetnek adverbális elemek is. Ilyenkor a főtag nominális, az alárendelt tag adverbális. S éppen ez a dilemma<sup>15</sup> alapja” (Antal 1985, 42).

Antal László nyelvész ezt vezette arra, hogy az állítmány, a tárgy, a határozó, az alany és a jelző mellett megkülönböztessen egy hatodik mondatrészt is. Kiegészítőnek nevezte, s ilyen példákat ad rá, mint: A vágta *hajnalban*, A találkozás *Péterrel*, Levél *a kedveshez*, Harc *a Nagyúrral*. (A hagyományos nyelvtanokban: jelzői értékű vagy hátravetett határozó.) Nem célom itt elméleti fejtegetésekbe bocsátkozni, mindenesetre Antalnak a „kiegészítő”-vel kapcsolatos elgondolása is támogat meggyőződésemben, hogy helyes módszer a tanítás során ilyen szószervezetekből, címszerű kifejezésekből kiindulni annak bemutatása céljából, hogyan lehet a legkönnyebben határozóból jelzőt „varázsolni” a *való* segítségével. Annál is inkább megerősít ebben, hiszen ez a szerkezet a magyar mint idegen nyelv tanulói számára általában semmilyen nehézséget nem okoz.

<sup>14</sup> **való I. mn 6. munkához ~ viszony** sy’s attitude to work; **a vele ~ találkozás** the meeting with her/him; **a tömegtermelésre ~ átállás** changeover/switch to mass production (Magay–Ország 2000)

<sup>15</sup> Antal szerint a nyelvtani hagyomány 5 mondatrészes rendszere aszimmetrikus, mert az egyik fő mondatrésznek, az állítmánynak két bővítményt biztosít, az alanyak meg csak egyet. Ha a jelző mellé különálló másodlagos mondatrészként bevesszük a kiegészítőt, az egyensúly helyrebillen (Antal 1985, 43).

## 5. A való tanítása

Mielőtt rátérnék a dolgozat címében említett módszertani fortélyokra, szeretném ismertetni, hol találhatunk hasznos útmutatót, segítséget e témára vonatkozóan.

### 5.1. Itt magyarul beszélnek III.

Kovácsi Mária tankönyvsorozatának III. kötetében példás átgondoltsággal, ugyanakkor egyszerűen, világosan vannak előkészítve a *való*-val kapcsolatos tudnivalók (Kovácsi 2000, 63–69): a 23. lecke nyelvtanának I. 1. pontjában a szerző az *-i* és a *való* használatát mutatja be. Három pontban sorolja fel, miképpen lehet jelzőt képezni

(a) az önálló határozószókból

(pl. *tegnap* találkoztunk → a *tegnapi* találkozás);

(b) illetve a főnevekhez tartozó névutókból az *-i* képző segítségével

(pl. harcoltak a törökök *ellen* → a törökök *elleni* harc);

(c) a ragos főnevekből a *való* hozzáadásával

(pl. külföldre utaztam → a *külföldre való* utazás).

A magyarázat rövid, de velős: „**Az igéknek határozójuk van, a főneveknek jelzőjük. Ha igéből főnevet képezünk, a határozóját jelzővé kell alakítani.**” Külön kiemelném, hogy a szerző nagy hangsúlyt fektet a kérdésfeltevésre, illetve a válaszadásra is a határozó és a jelző megkülönböztetése céljából:

– *Hova utaztál?* – *külföldre* (= határozó)

– *Milyen utazás?* – *külföldre való* (= jelző)

Az első két pont kapcsán ezúttal nagy elismeréssel gondolhatunk a nyelvújítókra, ugyanis a határozószókból és névutókból általuk létrehozott *-i* képzős alakok szervesen beépültek nyelvünkbe: *alatti, melletti, nélküli, utáni* stb.; *akkori, éjjeli, holnapi, kinti* stb. (A ragos főnevekhez toldott *-i* képzős szavak divatja a XIX. század végére leáldozott, s csupán néhány<sup>16</sup> gyökerezett meg közülük.)

(d) A tankönyvíró külön pontban tárgyalja, hogy a melléneveknek is lehet határozójuk, és ha az ilyen mellénevekből főneveket alkotunk, ezeknek már csak jelzőjük lehet:

pl. független Ausztriától → az *Ausztriától való* függetlenség.

A szerző minden egyes leckében jó néhány példamondatot ad az egyes nyelvtani jelenségek bemutatásához. A Mondatok c. rész 3. pontja a címében is felidézi,

<sup>16</sup> Pl. *nagybani* (piac), *természetbeni* (adó), *jövőbeni* (partner) – az utóbbi kettő inkább: *természetbeli*, *jövőbeli*; valamint *naponkénti* (edzés), *egyszeri* (étkezés) stb. (I. Nyelvművelő Kézikönyv 1180. o.)

miképpen lehet ragos főnévből jelzőt alkotni: főnév + rag + való → jelző; „pl. A falumba való visszatérésem óta sokkal jobban érzem magamat.”

A nyelvtani részhez kapcsolódó két gyakorlatban mondatokat kell kiegészíteni. Az elsőben igékből főnevet kell képezni, s mivel minden igének határozója is van, azokat megjelölni kell a megfelelő módon.<sup>17</sup> A második gyakorlatban a megadott határozókat hol eredeti rendeltetésüknek megfelelően, hol pedig jelzőként átalakítva kell a mondatokba illeszteni.

Egyik sem mechanikus, alaposan megmozgatja az agysejteket, érdemes hasonlókát összeállítani. A tanítás során tehát érdekességgént egy kis nyelvtörténeti kitérőt is tehetünk a nyelvújítási törekvések összefoglalásával, amikor az *-i* képző használatát magyarázzuk vagy ismételjük a *való* tanítása előtt.

## 5.2. Magyar Nyelvtan – Formák, funkciók, összefüggések

A 15.5.4. pontnak találó a címe is: A határozótól a jelzőig. A szerző, Hegedűs Rita szemléletes példát ad arra, hogy egy-egy korábbi igei állítás miképpen jelenik meg főnév szerepében egy következőben: „Mindenki *felszáll*. Igyekezzünk a *felszállással*!” (El is játszhatjuk: pl. iskolai kiránduláson a sofőr/tanár nógatja a busz mellett beszélgető, egymást fényképezgető diákokat stb.)

Négy mondatpár világítja meg a *való* használatát, pl.

1.	2.
Belépünk a medencébe.	A <i>medencébe való belépés</i> előtt le kell zuhanyozni.
	(A medencébe <i>történő</i> * belépés...)

Igen körültekintő a táblázathoz fűzött magyarázat: „A 2. sz. mondatokban az 1. sz. mondatok igével kifejezett állításáról újabb állításokat teszünk. Ehhez az 1. sz. állításokat főnevesítenünk kell, s ehhez a *való*-val (vagy egyes esetekben szinoni-

<sup>17</sup> (A példában aláhúzással jelölt szerkezetekhez hasonlókat kell a nyelvtanulóknak beírnia a kiegészítendő mondatokba: „pl. Este fürödtem. Az esti fürdés után jól aludtam. – Vagy: A tóban fürödtem. A tóban való fürdés után jól aludtam.”)

\* Érthető a szerző azon igyekezete, hogy mindjárt egy szinonimáját is megadja a *való*-nak. Úgy vélem, azonban sem itt, sem az ezt megelőző példamondatban nem igazán szerencsés a *történő* szó megadása, mivel egyrészt általában sem a *vonatra való felszállás*, sem a *medencébe való belépés* nem hosszú folyamat (inkább olyan esetekben érzem indokoltnak a használatát), másrészt a *történő* erősen hivatalos stílusa miatt sem illik ebbe a két mondatba. Pl. inkább: *az áru külföldre történő szállítása, a fémek műanyaggal történő helyettesítése* stb.

(Egyébként ha visszagondolunk az e témában érdeklődő levélíróra, vajon kinek higgyen? Itt megerősítést nyer, hogy helyes a *történő* használata, mint a neki küldött válaszlevélben is, a Nyelvművelő Kéziszlótár és a Nyelvművelő Kézikönyv viszont ellenzi.)

májával) tudjuk melléknévesíteni az eredeti mondat határozóját.” – A szószerkezet összefoglalása:

határozó + <i>való</i> + igéből képzett főnév
---

A szerző kiemeli, hogy más megoldásokkal összehasonlítva (pl. *a Pestre induló vonat* > *a pesti vonat*) az *-i* képzős melléknévek kevesebb információt adnak. Kitér arra is, mi a leggyakoribb módja a névutós főnevek jelzősítésének. Egy táblázatban több példát hoz a határozói vonzattal rendelkező melléknévi predikátumokra is, melyeket szintén a *való* segítségével illeszthetünk bele egy következő mondatba, pl.

rest vmire	Sok ember <u>rest</u> a jóra.	A jóra való restség a főbűnök egyike.
------------	-------------------------------	---------------------------------------

Véleményem szerint inkább ezzel lett volna érdemes kezdeni a példamondatok sorát, mert ezt nem nehezíti birtokos szerkezet.<sup>18</sup> Abban az esetben ugyanis nyilvánvalóan hosszabbá, összetettebbé válik a szerkezet, ezért amikor melléknévi predikátumokból indulunk ki, a birtokos szerkezeteket tartalmazó inkább egy következő lépcső legyen a tanításban, ne a legelső.

gazdag vmiben	Ez a terület gazdag nemesfémekben.	Megvizsgálták a terület nemesfémekben való gazdagságát.
---------------	------------------------------------	---

**Megjegyzés:**

Itt ki kellene hagyni a kijelölő jelzőt, vagy a következő oszlopban is használni, de az alaposan megnehezítené az átalakítást. (DM)

**Megjegyzés:**

Hogyha itt is használjuk a kijelölő jelzőt:  
Megvizsgálták *ennek* a területnek a nemesfémekben való gazdagságát.  
Vagy: Megvizsgálták *e* terület(nek) a nemesfémekben való gazdagságát.  
(Az ilyen típusú mondatok gyakorlását érdemes összekapcsolni a mutató névmással alkotott szószerkezetek (l. fent) rövidített változatainak gyakorlásával:  
*e* / *eme* / *ezen*, illetve *ø* / *ama* / *azon*.  
Természetesen nem azonnal, hanem fokozatosan, kitérve a köztük levő stiláris különbségekre is. (DM)

<sup>18</sup> *alkalmas vmire* → *Péter alkalmas a munkára.* → *Megvizsgálták Péter munkára való alkalmasságát.*

A szerző a következő, a 15.5.4.1 pontban (*levő, való*) összehasonlítja a léte két folyamatos melléknévi igenevét (*levő/lévő és való*), amit gyakorlatokban is célszerű alkalmazni a tanításban, s kiemeli a rájuk vonatkozó kérdések közti különbséget:

**„Figyelem: hol? kérdésre a levő, hová? kérdésre a való melléknévi igeneves szerkezeteket használjuk.”** (Egy táblázatban erre igen jó példamondatok találhatók.)

Hadd jegyezzem meg azonban, hogy a *való* elé a *honnan?* kérdést is tanácsos lenne fölvenni. A Magyar Értelmező Kéziszótár *való* szócikkének I. 3. pontja szerint ugyanis: „vhonnan származó, vhowa tartozó. *Falunkból ~; Egerbe ~.*” (Itt csak az utóbbira találunk példákat.)

Használjuk pedig, méghozzá viszonylag gyakran, például: *Honnan való ez az idézet?; Ez a sütemény is tőlük való?; Az Erdélyből való szomszédaink tanították ezt a dalt.*

A fejezetet ezzel zárja a szerző:

„Az igéből képzett főnevet – épp mindkét szófajra jellemző tulajdonságai miatt – egyre gyakrabban bővíti „hátravetett jelzői funkcióban álló határozó”. Pl. *Az együttlét veled felejthetetlen volt.*”

A szerző nem minősíti ezeket a mondatokat, de hadd utaljak vissza Szepes Gyula erős kritikájára, amivel Németh László elgondolását illette. Ahogy abban a mondatban *nem az asztalon* vontam magára a könyv az író figyelmét, itt sem *veled* volt felejthetetlen az együttlét, hanem: *az felejthetetlen, hogy veled voltam együtt*, azaz: *A veled való együttlét felejthetetlen volt.* Több ízben, több forrásra is utalva hivatkoztam már arra, hogy csak címszerű mondatokban helyes a hátravetett határozós szerkezet használata.

### 5.3. Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv

A kötet írója, M. Korcsmáros Valéria pontosan és jól érthetően fogalmazza meg a *való*-s szerkezet lényegét: „a határozóragos szóalakot a *való* segédszó közbeiktatásával lehet átformálni, hogy a főnév elé állítva azzal szabályos jelzős szerkezetet hozzunk létre.”

Hegedűs Ritához hasonlóan kiemeli a *való* segédigenévnek az *-i* melléknévi igenévvel megegyező, szófaji értéket váltó szerepét. Aláhúzza a képzőnél sokkal rugalmasabb mivoltát, hiszen bármilyen határozói mondatrész jelzővé alakítható általa: (Ezt tanításkor érdemes többször is megemlíteni, példákkal alátámasztani.)

A példaként megadott szószerkezeteket egy-egy kérdés előzi meg, utána a hátravetett határozós szerkezet, majd a *való*-val „kibélelve”, a szórend megfordításával. „Pl. Ha hitelkártyával vásárolunk, az milyen vásárlás? → vásárlás *hitelkártyával* → *hitelkártyával való* vásárlás” (Korcsmáros: 2006: 169). Ez a módszer igen célravezető, nem bonyolult, közel áll ahhoz, amit jómagam is szoktam alkalmazni.

## 5.4. Saját módszerem

### 5.4.1. Első lépcső: címszerű mondatok

A *való* határozókat jelzősítő szerepét első lépcsőben címszerű mondatokkal mutatom be. Amikor eljutunk arra a szintre, hallgatóink már jó néhány összetett szót ismernek, amelyekben előfordul: *enni~*, *inni~*, *tanulni~*, *olvasni~*, *tenni~*, *látni~*, *fülbe~*, *borravaló* stb., tehát nem ismeretlen számukra, csak éppen más funkciót tölt be a példaként felsorolt kifejezésekben. (A világhálón található egy **való-wikiszótár**,<sup>19</sup> felhívhatjuk rá hallgatóink figyelmét. Noha a definíciók nem éppen egyszerűek, akad besorolási<sup>20</sup> hiba is, a megadott példák viszont hasznosnak bizonyulhatnak.)

Előzetesen nézzünk utána, melyek a leggyakrabban használt szószerkezetek a *való*-val, és ezeket igyekezzünk megtanítani. Mint ahogy a magyar magánhangzók, mássalhangzók tanításakor is abból célszerű kiindulni, ami megvan az illető nemzetiségű tanítványunk nyelvében, jelen esetben úgyszintén. Lengyel hallgatóim számára semmi gondot nem jelentett az alábbi szószerkezeteket megérteni, mint például: *leszállás a Holdra, harc a tengerekért, küzdelem a rákkal*.

Hogy előkészítsem a következő lépést, a címalkotást, a Holdra való leszállással kapcsolatban el szoktam mesélni, mekkora szenzáció volt ez annak idején, minden újság címlapján ott szerepelt. Utána pármunka következik, mindegyik páros kap 3–3 szókarttyát, amelyeknek az egyik felén egy-egy vonzatos ige van, a másikon meg egy-egy főnév. Első lépésben főnevet kell alkotniuk az igéből, utána pedig a szókarttya másik felén látható főnév segítségével egy figyelemfelkeltő címet (újságcikk, könyv, film stb.). Íme, három példa:

vki küzd <i>vmiért</i>	lét	→	KÜZDELEM	A LÉTÉRT
(szabadság, egyenjogúság, béke stb.)				
vki gondoskodik vkiről	öreg		GONDOSKODÁS	AZ ÖREGEKRŐL
(hajléktalanok, szegények, hátrányos helyzetű gyermekek stb.)				
vki veszekedik vkivel	szomszéd		VESZEKEDÉS	A SZOMSZÉDOKKAL
(anyós, férj, feleség, kamaszgyerekek, szobatárs, testvér stb.)				

<sup>19</sup> [wikiszotar.hu/wiki/magyar\\_ertelmezo\\_szotar/Valo](http://wikiszotar.hu/wiki/magyar_ertelmezo_szotar/Valo)

<sup>20</sup> A főnévi funkció 3. pontjából az *alattvaló*, *feljebbvaló* szavak mellől a melléknévi funkció 2. pontjába kellene átsorolni a *szegény sorba való* kifejezést.



#### 5.4.2. A „címek” mondatba való foglalása

A következő lépésben mondatba foglaljuk ezt a címet. Jó, ha ezt látványosan oldjuk meg: számítógépen kivetítjük, majd lassan „beúsztatjuk” a *való*-t, és a szórendet érzékletes módon „szétugratjuk.” A kézműves megoldás is mutatós: külön-külön színes papírra írjuk fel a szavakat, (a *való*-t mindig ugyanazzal a színnel), és ezeket tegyük fel a táblára. Szerepjátékkal: ketten-ketten kiállnak a többiek elé – a kezükben tartva a címet alkotó szavakat –, és amikor közéjük furakodik a „*való*”, gyorsan helyet kell cserélniük. A „*való*” szerepét betöltő diák katonásan mutathatja is, hogy egyik ide, másik oda, ő lesz középen. (Kezdetben csak két szóból álló címetek alkossunk.)

A mondatba foglalás először csak kiegészítést jelentsen a diákok számára:

*Az erkölcs nélkülözhetetlen a létért való küzdelemben.*

*Fontos feladat a családokban az öregekről való gondoskodás.*

*Nagyon idegesek lettünk a szomszédokkal való veszekedés után.*

Később bővíthetjük még a mondatokat: a létért való *állandó* küzdelemben, ... *lelkiismeretes* gondoskodás, ... *újabb* veszekedés stb. Utána ki-ki próbálja meg a saját maga mondatát összeállítani a szókárttyáján megadott szavakból. Arra nagyon ügyeljünk, hogy csak ezt követően vegyünk olyan igét, amelyeknek a főnevesítéséhez birtokos szerkezetre van szükség!

#### 5.4.3. Vigyázat – tárgyi vonzat!

Fontos tudnunk, hogyha tárgyi vonzata van az igének, a főnévvé való alakítása-kor mindig kell majd birtokos szerkezet is. Azt is el kell mondanunk a diákjainknak, hogy az ilyen hosszú szószerkezeteket a magyar nyelv nem szíveli, mivel éppen ellenkező irányba építkeznek, bokrosodnak, ezért nem érezzük őket gördülékenyek. Például:

vki ellát vmit/vkit vmivel	város	élelmiszer	→
(élelmiszer, nyersanyag, hús, szaloncukor stb.)			

A VÁROS	ELLÁTÁSA	ÉLELMISZERREL
---------	----------	---------------

Miután felírjuk a táblára, húzzuk át, és írjuk fölé a „törésmentes” változatot: *a város élelmiszerrel való ellátása*. Érdemes a hosszabb változatot is alája írni, hogy láthassák a hallgatók: mindig ott rejlik a *-nak*, *-nek a(z)*, csak nem mindig mutat-

kozik. (Ezért is rendkívül fontos a kérdésfeltevés gyakorlása. A „**kinek a / minek a** vmije/vkije?” különösen az, hiszen abban teljes valójában megjelenik a végződés; ritka eset,<sup>21</sup> amikor nem.

#### 5.4.4. Világhálós lehetőségek stb.

Az internet adta lehetőségeket igen eredményesen ki lehet aknázni. Jómagam két népszerű ifjúsági regényben, illetve egy híres tanulmánykötetben vizsgáltam meg a „**való**” **előfordulásának gyakoriságát**. (Korábban már idéztem is ezekből egy-egy példát.) Ha rákeresünk a *való*-ra, látványosan elénk tárul, milyen sokféle szerepben<sup>22</sup> használatos, érdemes ilyen kutatómunkát adni tanítványainknak. (Jól motiválja őket az olvasásra is.)

Egy másik ötlet: kerestessünk velük rövid híreket, s ezeknek próbáljanak **új címet adni** az alábbiéhoz hasonlóan, pl.

„Szerződést kötött egy apa és lánya az Egyesült Államokban: a 14 éves bakfisnak 200 dollár üti a markát, ha öt hónapig távol tartja magát a Facebooktól.”<sup>23</sup>

Eredeti cím: *Szerződés a Facebooktól való távolmaradásra* → *Távolmaradás a Facebooktól*

<sup>21</sup> Pl. a „Ha te tudnád, amit én, *ki babája* vagyok én” kezdetű népdalban toldalék nélküli kérdés található a *kinek a babája* helyett, mivel a dal ritmusa így kívánja meg.

<sup>22</sup> Példák Gárdonyi Géza *Láthatatlan ember* c. regényéből:

- o Már akkor érdekelt az út: lépten-nyomon újat láttam, s a hunokkal *való* beszélgetés öröm volt nekem.
- o Azt mondta, hogy nem *való* Istent emberrel együtt emlegetni.
- o [...] ő kínált meg *harapnivalóval*: kenyérrel és szalonnával.
- o Szedtem egy *csokorra való*t az uramnak.
- o De hát rendjén *valónak* érezték, hogy aki fáradott, az lássa a *borravalót*.
- o [...] az igazi harcban a lóval *való* parancsolni tudás a fő tudomány.
- o De mire volna ez jó, uram, a léleknek ez a minden testen *való* átutazása?

Példák Szabó Magda *Abigél* c. regényéből:

- o [...] mondd meg, mire készülsz, hogy mire *való* mindez.
- o „A mozgatható betűkkel *való* könyvnyomtatás feltalálása a tizenötödik század második harmadára esik.
- o Apjának láthatólag nem volt érdemleges közölnivalója[...]
- o [...] mi van azon *mulatnivaló*, hogy Vitay először életében tisztességesen tudja ezt a szép esti éneket?!
- o [...] ebéd után átmegegy a tanári lakrészbe, megkeresi König tanár urat, előtte is feltárja a *valót*, [...]
- o [...] Horn Mici nyert neki két szelet nápolyit, ezért most külön hálás volt, azonnal elsüllyesztette a tarisznyájában, jó lesz *útravalónak*.
- o Elszakadt a csoportjától, *nyilvánvaló*.

<sup>23</sup> [http://www.sg.hu/cikkek/95200/szerzodes\\_a\\_facebooktol\\_valo\\_tavolmaradasra](http://www.sg.hu/cikkek/95200/szerzodes_a_facebooktol_valo_tavolmaradasra)

Ezután hosszabb szövegeket is kaphatnak diákjaink; jó, ha a *történő* szó is megtalálható ezekben:

### **Kína is a Holdra pályázik<sup>24</sup>**

„A kínai kormány nyilvánosságra hozta űrkutatási fehér könyvét, melyből egyértelműen kiderül, hogy az ország nagy hangsúlyt fektet az űrprogramjára. Az elkövetkezendő öt év stratégiai céljai közt szerepel a Holdra való eljutás is. A pekingi kormány célul tűzte ki a mélyűr kutatását, az emberi űrrepülést, valamint műholdrendszerének és űrszállítási infrastruktúrájának fejlesztését. Ehhez az elkövetkezendő öt év folyamán legalább száz kilóvest szeretnének végrehajtani, valamint űrállomásuk megépítését felgyorsítani. Ezen idő alatt száz műhold világűrbe való kijuttatásáról is gondoskodni fognak. A legfontosabb célként azonban a Holdra való leszállást jelölték meg, melyre három lépcsőben fognak felkészülni. Az ázsiai ország négy éve hajtotta végre első, emberekkel történő űrrepülését a Sencsou-7 űrhajóval, tavaly pedig két holdszondát lőtt fel. 2011-ben a Sencsou-8 sikeresen dokkolt a Tienkung-1 kísérleti modullal, egy héttel ezelőtt pedig megkezdte működését a kínai műholdas navigációs rendszer is, melyet az amerikai rendszer helyettesítésére kívánnak felhasználni.”

Itt például a megváltoztatott cím: Leszállás a Holdra.

vagy: Kína célja: a Holdra való leszállás/eljutás.

Különböző **internetes forrásokból** vagy **sajtótermékekből** kerestessünk a diákjainkkal olyan **mondatokat**, amelyek **társalgási téma kiindulópontjai** is lehetnek:

pl. *Már az anyaméhben kialakulhat a silány ételektől való függőség.*

A társaknak való megfelelés gyakran kiindulópontja a szülőkkel való összetűzéseknek.

A pénztártól való távozás után reklamációt nem fogadunk el!

*Kábítószerrel és lőfegyverrel való visszaélés miatt őrizetbe vettek egy fővárosi rendőrt.*

*Elsődleges célunk minden esetben a talált kutya eredeti gazdájához való visszajuttatása.*

#### **5.4.5. Feladatok, gyakorlatok stb.**

A *való* gyakoroltatására sokféle feladatot készíthetünk – a határozót jelzősítő szerepén túl egyéb funkcióit illetően is. Például az alábbiban az aláhúzott szavakat a **való szócsaládjából származó szavakkal** kell **helyettesíteni**:

a) Éhes vagyok. Van itthon valami étel? → *ennivaló*

b) Teljesen értelmetlen volt a kísérlet. → *hiábavaló*

<sup>24</sup> <http://www.magyar-mernok.hu/index.php?view=doc;2443>

- c) Rengeteg a dolgunk. → *tennivalónk*  
 d) Igazán talpraesett fiad van, látom, ügyesen boldogul az életben. → *belevaló*  
 e) Elismerem, jogos volt a kritika. → *helyénvaló*

Tehetjük fordítva is, akkor **szómagyarázat**ot kell adniuk a diákoknak.

Felsőfokon **feleletválasztós tesztet** is készíthetünk szókincsbővítés céljából, az alábbi IV–V. éves hallgatóknak állítottam össze:

#### VALÓ-KVÍZ

**Melyik a megfelelő magyarázat? Karikázza be!**

**1. harapnivaló:**

- A) (hideg) étel                      B) marhacsont                      C) szemfog

**2. talpalávaló:**

- A) siléc                                  B) gördeszka                      C) táncra csábító zene

**3. kivetnivaló:**

- A) kidobható                      B) elültetendő                      C) hibáztatható dolog

**4. csapnivaló:**

- A) rossz gyerek                      B) vacak, silány                      C) légycsapó

**5. feljebbvaló:**

- A) mennyország                      B) létra                                  C) aki rangban vki felett áll

**6. kontyalávaló:**

- A) kontyszivacs                      B) hajgumi                              C) (nők kedvelte) édes ital

**7. szemrevaló:**

- A) csinos                                  B) szemüveg                              C) gázmaszk

**8. valamirevaló:**

- A) használható                      B) megfelelő                              C) kapható

**9. alávaló:**

- A) becsstelen                              B) söralátét                              C) kistányér

**10. sütnivaló:**

- A) pácolt hús                              B) ész                                      C) tepsi

Természetesen mondatba is foglaljuk a fenti tíz szót. Pl. *A zenészek egész éjjel húzták a talpalávalót.; Semmi kivetnivalót nem találtam a viselkedésében.; Nincs neki sütnivalója.*

Az ilyen jellegű gyakorlatokhoz hasznos segítség **A magyar nyelv szóvégműtató szótára**, amely összesen 54 *való* utótagú szót ad meg (Papp 1969).

Az **egyszerű mondatok alárendelt összetett mondattá való átalakítására** korábban már kitértem, példákat is adtam, igen hasznos feladattípus.

Ne feledkezzünk meg a **való és a levő összevetéséről** sem (kiegészítés vagy feleletválasztás formájában)!

Az **egyszerű állítást egy újabb állítással egészítjük ki**<sup>25</sup> ily módon: *Az erkélyen napoztam. → Az erkélyen való napozás közben rászállt a kezemre egy ritka szép pillangó.)*

Az ötletes **reklámokat** gyakran felhasználhatjuk a tanításban. Nézzük meg, hogyan hangzana idegen nyelven az alábbi magyar reklám! Próbáljuk lefordíttatni a diákjainkkal:

*Magyarul:*

NEKEM VALÓ ÁR

NEKEM VALÓ MINŐSÉG

Nekem való márka

*Angolul:*

The ideal price for me

The ideal quality for me

The ideal brand for me

*Szó szerint:*

\*Az ideális ár számomra (stb.)

*Lengyelül:*

Cena akurat dla mnie

Jakość akurat dla mnie

Marka akurat dla mnie

*Szó szerint:*

\*Ár pontosan az én számomra (stb.)

Láthatjuk tehát, hogy angol, illetve lengyel megfelelőjében hiába is keresnénk a *való*-t, nyoma sincs bennük ilyen betétszónak.

## 6. Összegzés

A *való* tanítása igen összetett dolog. Gyakoroljuk közben a főnévképzést, a vonzatokat, a szórendet, a melléknévi igeneveket, a birtokos szerkezeteket, az egyszerű mondatok alárendelt összetett mondatá váló átalakítását, a mondatalkotást, a *levő*-s mondatokat, alkalmasint a mutató névmások rövidítését; szómagyarázatokat alkotunk, szókincsbővítést végzünk, valamint még nyelvi játékokra, szerepjátékra is sor kerülhet.

Nyelvtörténeti ismeretekkel is gazdagodnak tanítványaink, de ami a leglényegesebb: a *való*-nak a határozók jelzősítését illető szerepét megismerve betekintést nyernek a magyar nyelvi gondolkodásmód egy igen különleges sajátosságába.

Kár, hogy még mindig bizonytalanság lengi körül a *való* használatát, s pl. a filmekkel kapcsolatosan DVD-borítók százezerein olvasható ez a több szempontból is hibás mondat, (melynek feltüntetése kötelező): *Korhatárra tekintet nélkül meg-*

<sup>25</sup> I. Hegedűs Rita korábban tárgyalt példamondatai.

*tekinthető.*<sup>26</sup> Hiányolom a *való*-t ebből a mondatból, kihagyása rendkívül bántja a nyelvérzékemet.

Kemény Gábor is aggódva írja cikkében,<sup>27</sup> hogy egyre gyakrabban tapasztalja „a *való*-tól való (!) ódzkodást, mégpedig olyan szakmabeliektől, jeles tollforgatóktól, akik máskülönben példamutatóan írnak magyarul.” A szerző több példát is hoz erre, és kiegészíti az idézett mondatokat a számára odakívánczó *való*-val.

Csatlakozom hozzá, s remélem, aki elolvassa dolgozatomat, egyet fog érteni álláspontommal: nem ördögtől való, nem röstellnivaló a *való*, használata helyénvaló.

## IRODALOM

Antal László 1985. *A hatodik mondatrész*. Magvető Kiadó, Budapest. 30–49.

Bibó István: *Zsidókérdés Magyarországon 1944 után*.

<http://mek.oszk.hu/02000/02043/html/363.html>

Gárdonyi Géza: *A láthatatlan ember*.

<http://mek.oszk.hu/00600/00662/00662.pdf>

Grétsy László – Kemény Gábor (szerk.) 1985. *Nyelvművelő kézikönyv II. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1179–1180.

Grétsy László – Kemény Gábor (szerk.) 1996. *Nyelvművelő kézisztár*. Tinta Kiadó, Budapest. 592–593.

Hegedűs József 2012. „Betételek” (A való, lévő és hasonló „aktuális” jelentések kifejezése) In: Hegedűs József: *Az idegen nyelv. Nyelv – nyelvtanulás*. Tinta Kiadó, Budapest. 169–172.

Hegedűs Rita 2004. A határozótól a jelzőig. In: Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan – Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Kiadó, Budapest. 146–147.

Kemény Gábor: Nyelvi mozaik.

[http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/edes\\_anyanyelvunk/9806d.htm](http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/edes_anyanyelvunk/9806d.htm)

Kosztolányi Dezső: Egy másodperc ezredrészéig se. In: Hernádi Sándor – Grétsy László (szerk.) 1980. *Nyelvédesanyánk*. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest. 285–286.

Kovácsi Mária 2000. *Itt magyarul beszélnek III. Magyar nyelvkönyv haladóknak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 63–69.

Magay Tamás – Országh László 2000. *Magyar–angol Szótár – Hungarian–English Dictionary*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 760.

M. Korcsmáros Valéria 2006. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv*. SZTE Hungarológia Központ, Szeged. 168–169.

Papp Ferenc (szerk.) 1969. *A magyar nyelv szóvégmutato szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 295.

<sup>26</sup> [http://adattar.nmhh.hu/filmdatbazis/magyar\\_kh](http://adattar.nmhh.hu/filmdatbazis/magyar_kh) – A mozgóképéről szóló 2004. évi II. törvény 21. § szerinti korhatár-kategóriák. *Megjegyzés*: nem csak nekem tűnt fel ennek a mondatnak a helytelen volta, más is kifejezte már nemtetszését ezzel kapcsolatban: [http://jogos.blog.hu/2009/03/22/korhatarra\\_tekintet\\_nelkul](http://jogos.blog.hu/2009/03/22/korhatarra_tekintet_nelkul)

<sup>27</sup> Kemény Gábor: Nyelvi mozaik [http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/edes\\_anyanyelvunk/9806d.htm](http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/folyoiratok/edes_anyanyelvunk/9806d.htm)

Pusztai Ferenc (főszerk.) 2003. *Magyar Értelmező Kéziszótár*. Második, átdolgozott kiadás Akadémiai Kiadó, Budapest. 1424.

Szabó Magda: *Abigél*.

[http://www.sgyak.u-szeged.hu/bemutat/konyvtar/konyvek/szabo\\_magda\\_abigel.pdf](http://www.sgyak.u-szeged.hu/bemutat/konyvtar/konyvek/szabo_magda_abigel.pdf)

Szepesy Gyula 1986. *Nyelvi babonák*. Gondolat Kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/01600/01688/01688.htm>

<http://mek.oszk.hu/01600/01688/01688.htm>

[wikiszotar.hu/wiki/magyar\\_ertelmezo\\_szotar/Való](http://wikiszotar.hu/wiki/magyar_ertelmezo_szotar/Valo)

*Dávid, Mária*

### **How does *való* fit in?**

#### **Methodological tips for the attributive use of adverbials**

In this paper the author discusses ways of teaching the word *való*, by which an adverbial may function as an attribute.

For example, the expression *struggle for life* in the agglutinative Hungarian language has almost the same structure as English: *küzdelem a létért* but this form is only used on its own as a title. Within a sentence the word order is changed and a special connective word (roughly 'being') is inserted so that the sentence is free of breaks, 'a létért *való* küzdelem'. This makes the subordinate position of the adverbial to the noun clear and allows the noun to be in final position in the noun phrase.

The author examines official views, uncertainties and superstitions connected with the above mentioned role of *való*. She presents some useful methods, among them her own, that can be adopted in teaching Hungarian as a second language. This way, students will be enriched with some interesting pieces of information from the field of linguistic history as well.

What is most important, by learning how to use *való* they get an inside view of a particular characteristic of the way Hungarians think.

*Joachim László*

**Morfológiai és szintaktikai információk  
a magyar mint idegen nyelv tanulói számára  
készített szótárakban és szószedetekben  
(Egy tanulói szótár előmunkálatainak  
szempontjai, tapasztalatai)\***

***1. Bevezetés: a téma helye az idegennyelv-oktatásban és a dolgozat fókusza, célja***

Hogy mit lehet tudni és tanítani egy-egy szóról, az a nyelvtudomány fejlődésével párhuzamosan változik; kétségtelen tény azonban, hogy az idegennyelv-tanításban egy-egy szó bemutatásához az adott szóval kapcsolatos **grammatikai információk**, elsősorban megfelelő alakjainak ismertetése, magyarázata, valamint a mondatba helyezéséhez szükséges szintaktikai információk is feltétlenül hozzátartoznak,<sup>1</sup> hiszen **a szavak ismeretéhez és helyes használatához ezen információk ismeretére is szükség van** (nyelvpedagógiai szempontból: Giay 1998; Bárdos 2000; lexikográfiai szempontból: Magay 2004, 60–61; P. Márkus 2011, 37–42).

A **morfológiai információkkal** kapcsolatban szembetűnő ugyanakkor, hogy nyelvünkben számos olyan szótő, illetve toldalék van, amelynek használata során az idegen anyanyelvű nyelvtanulók könnyen nehézségekbe ütközhetnek. Mivel nem minden esetben lehet könnyen megjegyezhető és jól alkalmazható szabállyal szolgálni, bizonyos morfológiai információknak **a tanulói szótárakban** is meg kell jelenniük (Magay 2004, 60; Atkins–Rundell 2008, 207, valamint uo. 220), hiszen ezek (a nyelvkönyvekkel és a nyelvtani kézikönyvekkel / segédkönyvekkel szemben) **akár valamennyi kivételt, illetve problematikus formát feltűntethetik, és lényegében minden nyelvtanulóhoz eljutnak** (Bohus 2008, 27). Bizonyos szavak mondatba illesztése is okozhat különféle nehézségeket, vagyis **bizonyos szintaktikai információknak** is nagy jelentőségük van szavak tanításakor (Hegyi 1967, Giay 1998, Bárdos 2000) és így a tanulói szótárakban is (Atkins–Rundell 2008, 219–221; Magay 2006, 62–63). Továbbra is kérdés ugyanakkor, hogy melyek azok

<sup>1</sup> Howard Jackson (idézi P. Márkus 2011: 37) a dolgozatban tárgyaltakon kívül még a szófajjal kapcsolatos információkat sorolja a grammatikai információk közé.



az információk, amelyek tanulói szótárakban, illetve tankönyvi szószedetekben történő megadása a leghatékonyabban segíti a nyelvtanulókat?

A dolgozat e kérdés mentén elindulva **alapvetően szerkesztői nézőpontból tárgyalja a nyelvtanulás szempontjából legrelevánsabb grammatikai (morfológiai és szintaktikai) információk kiválasztásának és megadásának szempontjait.** A teljesebb bemutatás érdekében elsősorban a szótárak összetettebb szempontjaira összpontosítok – ezek közül azután egy szószedet összeállításakor is felhasználhatóak a releváns szempontok.<sup>2</sup> A téma igencsak időszerű, mivel a modern és minőségi magyar tanulói szótárak iránti igény és kereslet jóval nagyobbnak tűnik az elérhető kínálatnál, a **nyelvtechnológia** pedig ma már a morfológiai és szintaktikai információk összegyűjtése, feldolgozása és szótárakban való megjelenítése terén is számos olyan lehetőséget kínál (**körpusznyelvészet, elektronikus szótárak**), amelyek a magyar mint idegen nyelv tanulói számára eddig készített legtöbb szótár szerkesztésének és megjelenésének idejében még nem léteztek, illetve nem voltak hozzáférhetőek, elterjedtek.

A felvetett szempontokkal, kérdésekkel, dilemmákkal egy tanulói szótár szerkesztésének előmunkálatai kapcsán találkoztam, ez ösztönözte a téma végiggondolását. A Református Misszió Központ – Menekültmisszió Iskolai Integrációs Programjának keretében kezdő nyelvtanulók számára készített **magyar–szomáli kétnyelvű tanulói kiesszótár** jelenik meg, az Európai Menekültügyi Alap támogatásával, várhatóan a 2013/2014-es tanév során. Az elsősorban elektronikus szótár interneten mindenki számára ingyenesen elérhető lesz (hiszen a migránsok magyar tanulói szótárakhoz való hozzáférése az egész társadalom érdeke). A dolgozatban tárgyalt különféle jelenségekre felhozott példák egy része a szakirodalomból származik, a saját példákat pedig jellemzően a magyarul tanuló szomáliaknak készülő szótár eddig összeállt adatbázisából vettem. A néhány szomáli nyelvű példa forrása a szótár szomáli részeinek szerzője, illetve fordítója, Tukale Hussein Muhyadin.

A dolgozat célja egyrészt azon szempontok megosztása, amelyek alapján a szócikkek morfológiai és szintaktikai információit összeállítottam, illetve amelyekkel a szerkesztésre való készülés során találkoztam, másrészt pedig azokról a kérdésekről, nehézségekről is szeretnék beszámolni, amelyek az eddigi munka során felmerültek. Remélhetőleg mindez másokat is segíthet szótárszerkesztés, szószedet készítése, illetve nyelvtanítás során, és így közvetetten végül a magyarul tanulók számára is hasznosnak bizonyul.

<sup>2</sup> Az egyes leckékhez kapcsolt, ill. a nyelvkönyvek végén található szószedetek funkciója nem mindenben egyezik meg a tanulói szótárakéval, a morfológiai és szintaktikai információk megadásával kapcsolatban azonban sok a (lehetséges) közös szempont.

## *2. A jelenlegi magyar mint idegen nyelvi szószedetek és tanulói szótárak*

Az előző részben láthattuk, hogy az egyes szavakkal kapcsolatos információk között bizonyos morfológiai információk és szintaktikai jellemzők megadása is szükséges. Most azt nézzük meg néhány példán keresztül, hogyan is történik ez a jelenleg elérhető szótárakban, szószedetekben, és hogy **a jelenlegi gyakorlat miben mennyire tűnik egységesnek, illetve követésre érdemesnek.**

Bár a magyar mint idegen nyelv tanításának módszerei, nyelvkönyvei és segédanyagai tekintetében viszonylag jelentős bővülésnek lehettünk szemtanúi az elmúlt néhány évben, a magyar tanulói szótárak választéka ezzel szemben nem nevezhető kimondottan szélesnek, még akkor sem, ha a nyelvkönyvekben található szószedeteket is ide vesszük.

Ha megvizsgálunk néhány tanulói szótárat, illetve tankönyvi szójegyzéket, azt látjuk, hogy a szótárak egy része egyáltalán nem ad meg **a címszón kívül más alakokat**. Ez semmiképpen sem követendő gyakorlat, hiszen korántsem véletlen, hogy a tanulói szótárak több nyelvtani információt adnak meg, mint az anyanyelvi beszélők számára készítették (Atkins–Rundell 2008, 207, valamint uo. 218). A magyar mint idegen nyelv tanulói számára készített, egyéb alakokat feltüntető szótárak, szószedetek sem mindig ugyanazokat a toldalékolt formákat adják meg. Ennek egyik általános szempontja lehet, hogy például egy kódoló, a produkció segítségével fokozottan is hangsúlyt helyező szótárnál alighanem több adatot érdemes megadni egy-egy szó esetében, mint egy inkább az értésre koncentráló dekódolónál (Atkins–Rundell 2008, 41–43) – a két funkció ugyanakkor nem feltétlenül választható el élesen egymástól. Az elmúlt időszakban általam átnézett jó néhány szótár és szószedet közül négyet hozok fel most példának: két elterjedt tankönyv szószedetét (Durst 2004; Erdős–Prileszky 1992) és két új (egy nyomtatott, tematikus és egy elektronikus) szótárat (Nádor főszerk. 2009; Pelcz–Szita 2011). Ezek is jól mutatják, hogy míg a főnevek esetében nagyjából egységesen szokás megadni a tárgyragos, többes számú és az egyes szám harmadik személyű birtokos személyjeles alakot, addig az igék megadott formái között már nagyobb eltéréseket találunk, ahogy a **szerkezeti (szintagmákra, illetve mondatokra vonatkozó) információk** megadásában sincs teljes egyetértés. A négy szótár vagy szószedet közül például három jelez igei vonzatokat, és még közöttük is vannak eltérések a jelzés létének következtetességében és módjában. A megadott információkat az alábbi táblázat foglalja össze:

	Az igék címszón kívül megadott alakjai	Szintaktikai információk az igékkel kapcsolatban
Durst 2004 ( <i>Lépesenként magyarul</i> 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>főnévi igenévi alak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>igei vonzatok</li> <li>az igeekötők és az igék határa (az igeekötős igék egy részének esetében)</li> </ul>
Erdős–Prileszky 1992 ( <i>Halló, itt Magyarország</i> I)	<ul style="list-style-type: none"> <li>főnévi igenévi alak a többtöví és/ vagy antiharmonikusan viselkedő igék egy részénél, például <i>aludni, elmenni</i></li> <li>E/1. személyű jelen idejű forma a többtöví és/vagy antiharmonikusan viselkedő igék egy részénél, például <i>írok, érzek</i>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>igei vonzatok</li> </ul>
Pelcz–Szita 2011 ( <i>Egy szó mint száz</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>múlt idejű E/3. személyű alak</li> <li>felszólító módú, E/2. személyű alak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>igei vonzatok</li> </ul>
Nádor főszerk. 2009 ( <i>eMagyarul</i> 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>múlt idejű E/1. személyű alak</li> <li>felszólító módú, E/3. személyű alak</li> <li>E/1. személyű jelen idejű forma, általános és – ahol létezik – határozott tárgyias formában is</li> </ul>	

Mindez jól mutatja, hogy a kérdésben **nem látszik teljes konszenzus a szótárak között**. A teljes egység nem is feltétlenül cél, hiszen különböző szótárak különböző tanuló csoportokat is megcélozhatnak, fölvetődik azonban a kérdés: **melyek azok a morfológiai és szintaktikai információk, amelyek szótári megadása a leghatékonyabban segíti a nyelvtanulókat?** Egy szótár tervezése, szerkesztése során ezen kívül arra a kérdésre is választ kell találni, hogy **az egyes kiválasztott információkat milyen módon érdemes megjeleníteni az adott szótárban**. A fentiekkel kapcsolatos szótárszerkesztői döntések meghozásához tehát érdemes megvizsgálni (1) a morfológiai és szintaktikai lehetőségeket, (2) az információk összegyűjtésének / feldolgozásának, (3) kiválasztásának és (4) szótári megadásának / megjelenítésének kérdéseit. A szótár előkészítésének és szerkesztésének ez utóbbi három területéről szól a harmadik, a negyedik és az ötödik rész (és néhány speciális példa tárgyalására kerül sor a hatodik részben). A téma szófajonkénti áttekintésére és a legfőbb elvek, szempontok konkrét, részletezett alkalmazására önálló dolgozatot szeretnék majd szánni.

### 3. A morfológiai és szintaktikai információk forrása

Az elvileg megadható információk föltérképezése során még anyanyelvünként sem érdemes csupán nyelvi kompetenciánkra és egyéni érzékünkre támaszkodnunk

(különösen is igaz ez például ingadozó alakok és bizonyos szintaktikai kérdések esetében): az egyes jelenségekkel kapcsolatban általánosságban sokat segíthetnek **a szakirodalom elvei és példái**, az egyes konkrét szavakhoz kapcsolódó információknál pedig **esetleg korábban szerkesztett szótárakhoz, nyelvkönyvi szójegyzékekhez** is lehet fordulni (bár ezek nem szokták feltüntetni döntéseik háttérét). A magyar–szomáli szótárral kapcsolatban elsősorban a következő könyvekhez fordultam: Hegedűs 2005, Keszler 2000, valamint H. Varga később még említett írásai.

**A legnagyobb segítséget kétségkívül a releváns korpuszok adják**, hiszen ezek **objektivitást és reprezentativitást** adnak a gyűjtött adatoknak, amelyek így biztos, hogy nem csupán a szerkesztő egyéni nyelvhasználatát tükrözik. A korpuszok használata rendkívül praktikus, a magyar–szomáli szótár előmunkálatai során előfordult, hogy például ingadozó alakok esetében a különféle formák statisztikai megoszlása meglepetést okozott számomra. (Alapvetően a Magyar Nemzeti Szövegtár személyes regiszterében kerestem, ha pedig így nem jutottam megnyugtató mennyiségű adathoz, akkor a Google keresőjéhez fordultam. Ez utóbbi megoldást még a konkrét formák statisztikai kérdéseinél is csak más lehetőség híján választottam, hiszen egy internetes kereső nem veheti fel a versenyt egy kiegyensúlyozott korpuszsal, valamint annak lekérdezési lehetőségeivel.) Megjegyzendő, hogy a puszta adatokat ugyanakkor statisztikai szempontból nem mindig érdemes automatikusan kezelni, hanem bizonyos esetekben az esetleges nyelvi változás, illetve nyelvhelyesség szempontjait is vizsgálni kell (erről ld. a 6.2. részt). Szintaktikai információkat is korpuszok példamondataiból érdemes nyerni, hiszen így **változatos kontextusban** figyelhetjük meg az egyes szavak viselkedését, **a lekérdező felületek pedig számos lehetőséget nyújtanak a minél hatékonyabb kereséshez és a találatok megjelenítéséhez**, különösen a mondat szintű jelenségek esetében (ld. MNSZ). Az egyes igék, főnevek stb. vonzatstruktúrájának föltérképezéséhez kiválóan használható a Magyar Nemzeti Szövegtárra épülő Mazsola nevű lekérdező (Sass 2009), illetve az ennek alapján készült *Magyar igei szerkezetek – A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára* (Sass et al. 2010). A magyar tanulói szótárak, szószedetek, továbbá magyar mint idegen nyelvi tananyagok szerkesztése, készítése során is használható korpuszok föltérképezése és ilyen szempontú elemzése külön dolgozat témája lehetne.

#### 4. Milyen morfológiai és szintaktikai információkat adjunk meg az egyes szavakkal kapcsolatban? – Az információk kiválasztásának általános alapelvei

Mivel egy-egy szóról jóval több információ áll rendelkezésre, mint amennyi a nyelvtanulók számára áttekinthető és feldolgozható, ezért alapvető kérdés egy tanulói szótár szerkesztése során, hogy az egyes szavakkal kapcsolatban mely információkat érdemes megadni. A morfológiai és szintaktikai információkkal kapcsolatban is végig kell ezt gondolni, és a szerkesztői döntések során **nyelvi / grammatikai és lexikográfiai / nyelvpedagógiai szempontokat is szem előtt kell tartani**. Ez utóbbi szempontból a két legalapvetőbb kérdés: **mi okoz nehézséget, illetve mire van szükségük a nyelvtanulóknak?**

Az első kérdéssel kapcsolatban érdemes megnézni, hogy melyek az idegen nyelvet tanulók hibáinak lehetséges okai. Bárdos (2000) transzfer által kiváltott (interlingvális) hibákat, analógián, túlzott általánosításon alapuló (intringvális) hibákat és tanítás által kiváltott hibákat (például nem megfelelő fokozatosság, a tanár egyszerűsített nyelvhasználata, magyarázata) különböztet meg egymástól. Ez is jól mutatja, hogy egy kétnyelvű tanulói szótár szerkesztése során **a morfológiai és szintaktikai információk kiválasztásakor is tekintettel kell lennünk a célnyelv és a forrásnyelv megfelelő sajátosságaira is** (a magyar nyelv sajátosságaira önmagában és a szótár másik nyelvével való összevetés fényében is), általánosságban, **a nyelvi rendszer szintjén és az egyes konkrét szavak esetében is**.

Ennek alapján egy kicsit konkrétabb alapelveket is megfogalmazhatunk a morfológiai és szintaktikai információk kiválasztásával kapcsolatban. Föltétlenül érdemes megadni **a „logikus” és egyszerű szabályokba nem foglalható fontosabb információkat**; ilyenek például a főnevek esetében az egyes szám harmadik személyű birtokos személyjeles alakok, illetve a nyitótövet kérő toldalékok általában is (H. Varga 2012, 250-265), vagy az egyeztetés kérdése a plurale tantumoknál (pl. *Amerikai Egyesült Államok*, de *választások*, ld. a 6.1. részt), míg az igéknél többek között a főnévi igenévi, a múlt idejű, a kötőmódú/felszólító módú vagy például a ható képzős alakok egy részének elsajátítása okozhat nehézségeket.<sup>3</sup> A határozószók egy része pedig fokozható, de nem mindegyiküknek van három foka, és az még sokkal ritkábban fordul elő, hogy mindhárom fok ugyanabból a töből származik (Keszler

<sup>3</sup> Akár fel is lehet hívni talán valamilyen formában a nyelvtanulók figyelmét arra, ha a nehézséget jelentő különféle alakok között összefüggés van. A főnévi igenévi alak több más formához is elvezetheti az ezen összefüggésekről tudó nyelvtanulókat (ami a többszoros igéknél különösen is hasznos), legnyilvánvalóbban a jelen idejű feltételes módú formák vezethetők le belőle, de a többszoros igék múlt idejű alakjainak létrehozásakor is gyakran az infinitívuszival azonos tövet használunk.

2000, 217–219). Egy-egy szóalakhoz kapcsolódó példákat is találunk hasonló jelenségre (a következő példákban a toldalékok nem prototipikus jelentésükben szerepelnek, és használatuk analógiásan, nyelvtanulói szemmel nem is igazán megjósolható / következetes, amint azt a zárójelben megadott alakok is mutatják): *tavasszal* (de *nyáron*), *egyetemen* (de *iskolában*) vagy *megállóban* (de *állomáson*), *körülötte* (de *mellette*). A „logikus”, egyszerű szabályokba foglalhatóság persze fokozat kérdése (mennyire írható le, illetve milyen mértékben jósolható meg valami egyszerű szabályok segítségével), ráadásul a nyelvtanulóktól is függ, hogy mi mennyire tűnik logikusnak, bizonyul egyszerűnek a számukra.<sup>4</sup> Dilemma lehet a szótárat szerkesztők számára, hogy mit tegyenek például az olyan, a magyar nyelv szempontjából szabályosnak tekinthető gyakori alakokkal, amelyek létrehozására egyébként több (analógiás vagy kontrasztív alapon) logikusnak tűnő lehetőség is adódhat a nyelvtanulók számára, például *szeptemberben*, *(jövő) héten*, *hétfőn* (ez utóbbit lehet, hogy a rendhagyó *vasárnap*<sup>5</sup> miatt mindenképpen érdemes megadni). Szabályos morfológiai és szintaktikai információk szisztematikus megadása jellemzően nem szótári feladat, hiszen ilyen mennyiségű információ a szótár használói számára könnyen fölösleges és áttekinthetetlen, sőt riasztó is lehet. (Az ideálisan megadandó pontos információmennyiség ugyanakkor szótáranként, sőt felhasználónként is eltérő lehet, a használók jellemzőinek, igényeinek és nyelvi szintjének megfelelően.) A könnyen megjegyezhető szabályokba foglalható információk szisztematikus megadása alapvetően a nyelvkönyvekre, nyelvtanokra, illetve a nyelvórára tartozik,<sup>6</sup> ugyanakkor érv lehet bizonyos (teljesen vagy nagymértékben) szabályos jelenségek szótári szócikkben való szerepeltetése mellett, ha a szabályos alak vagy szintaktikai jelenség léte, jellege és/vagy használatának logikája eltér a felhasználók anyanyelvének szokásától. Erre lehet példa számos nyelv és a magyar vonatkozásában a főnevek tárgyragos alakja, az angol esetében a *nyugaton* (vö. *in west*, illetve *in the west*), a szomálinál pedig például az *augusztusban* (a *mi?* és a *mikor?* kérdésre egyaránt *agoosto* a válasz). A *reggel* esetében pedig pont a magyar nyelv egyetlen alakja le-

<sup>4</sup> Ide kapcsolódik Pálffy (2004, 76) egy szűkebb témával, a képzett szavak címszóként való fölvételével kapcsolatban megfogalmazott elve: szerinte a képzett alakok közül azokat kell felvenni a szótárba, „amelyeknek a jelentése nem következtethető ki az alkotóelemekéből, de föl kell venni azokat is, amelyeknek az idegen nyelvű megfelelőit az átlagos szótárhasználó nem tudja az ismeretei alapján generálni”.

<sup>5</sup> A helyzet ugyanakkor összetettebb ennél, vö. *ezen a vasárnapon*.

<sup>6</sup> A szabályok egy részének grammatikai összefoglaló formájában történő megadása ugyanakkor nem idegen a tanulói szótárak gyakorlatától (legalábbis angol tanulói szótárak esetében), hiszen a nyelvtanulók szeretnék egy helyen megkapni a szükséges lexikai és grammatikai segítséget (Yakov Malkielre utal P. Márkus 2011: 41). Nyomtatott szótárakban a szótár elején, a bevezető és a szótár bemutatása után, valamint a szótárban elszórva (például ún. információs ablakokban is találhatunk hosszabb-rövidebb nyelvtani összefoglalókat (P. Márkus uo.), és elektronikus szótárak esetében is teremthetők lehetőségek hasonló (vagy akár újszerűbb) megoldásokra, amennyiben a szerkesztők ezt szükségesnek ítélik.

het furcsa, annál is inkább, mivel a (szintén alapvetően agglutináló) szomáliban a 'reggel' jelentésű *subax* végződése még azzal is összefügghet, hogy kik végzik azt a cselekvést, ami reggel történik). Szintaktikai jelenségeket is találhatnak (eleinte) szokatlanak, többé vagy kevésbé „logikátlanak” a nyelvtanulók; ilyen lehet például a kettős tagadás vagy egyes szórendi kérdések: például bizonyos igék vonzataival kapcsolatban (ld. a 6.3. részt), az igeikötős igeknél<sup>7</sup> és más szavak esetében is, például az általánosítást, határozatlanságot jelölő elemek (*valaki, valami, mindenhol, összes* stb.) nem állhatnak hangsúlyos helyzetben, a *csak, az egyedül* stb. pedig nem kerülhetnek hangsúlytalan pozícióba (Hegedűs 2005, 294).

Bizonyos nyelvi jelenségek esetében a „logikusság” mérlegelése és a kontrasztív vizsgálat mellett **egyedi kutatásokra** is támaszkodhatunk azzal kapcsolatban, hogy mekkora nehézséget okoz az elsajátításuk a nyelvtanulóknak (általában véve, illetve az egyes nyelvtanulói csoportoknak). A magyar nyelv esetében is létezik ilyen kutatás, a főnévi és igei szótövek és az előhangzók nyelvtanulói használatával kapcsolatban (Durst 2011). A nyelvtanári tapasztalatok és még inkább az ennél objektívebb **tanulói korpuszok** is hatalmas segítséget nyújthatnak hasonló kérdésekben, hiszen ez utóbbiak nagy mennyiségű nyelvi adaton végezhető **hibaelemzést** tehetnek lehetővé. A magyar nyelvvel kapcsolatban példaként hozható fel az interneten is elérhető, folyamatosan bővülő korpusz, a Szegedi Tudományegyetem által létrehozott *HunLearner* (Vincze–Zsibrita–Durst 2013, 97-105).

Amellett, hogy szótárszerkesztéskor igyekszünk felmérni és figyelembe venni a tanulók számára **leginkább nehézséget okozó morfológiai és szintaktikai jellemzőket**, információkat, arra is figyelniünk kell, hogy ezek **közül** vajon **mire milyen mértékben van szükségük a nyelvtanulóknak**. Ezt nem könnyű behatárolni, hiszen a tanulók jellemzői és igényei meglehetősen szerteágazóak tudnak lenni. Bizonyos esetekben akár azok felmérése is megfontolandó lehet (Atkins–Rundell 2008, 27–44), amennyiben jut rá idő, és ha anyagi és szervezési szempontból is van rá mód.

A tanulói szükségleteket befolyásoló tényezők közül egyet azonban mindenképpen érdemes külön is kiemelni, ez pedig **a felhasználók, illetve a szótár, szószedet nyelvi szintje** (amely egyébként kiválóan bemutatja, hogy a két korábbi kérdés, vagyis a *mi okoz nehézséget?* és a *mire van szükség?* kérdései a gyakorlatban nem választhatóak szét egymástól). Nyilvánvaló, hogy az elvileg megadható információk közül csak azokat van értelme ténylegesen is szerepeltetni, amelyek az adott tanulói igényekkel, és azon belül különösen is a nyelvi szinttel összhangban van-

<sup>7</sup> Az igeikötős igeik szórendi kérdéseit tanítják a nyelvkönyvek, az igeikötők és az igeik határának jelzése azonban fontos információ a tanulói szótárakban az elválás miatt (illetve mivel az igeikötő felismerése nem minden esetben egyszerű feladat a nyelvtanulók számára, például *aláír, egyetért*).

nak. Szempont lehet ennek eldöntésekor az egyes formák gyakorisága és a hozzájuk kapcsolódó jelentések / funkciók, valamint a szintaktikai jellemzők relevanciája a tanulók számára legfontosabb kontextusokban. Bizonyos esetekben az is felmerülhet ugyanakkor, hogy egyes információk annak ellenére is szerepeljenek a szótárban, hogy azok egyébként a felhasználók nyelvi szintje fölöttiek. A személyes névmások (egyébként korántsem minden esetben megjósolható formájú) tárgyi, illetve határozóragos alakjai például a vonzatos igék, főnevek stb. miatt (is) hasznosak lehetnek. Így a *találkozik valakivel* formából a kezdő szintű szótárhasználók is létre tudják hozni például a *Holnap találkozom vele* megnyilatkozást (ezek az alakok opcionálisan megjeleníthető formában vagy példák részeként is megadhatók, ennek részleteiről ld. a következő, 5. részt).

## 5. *Hol, illetve milyen módokon jeleníthetjük meg az egyes szavakkal kapcsolatos morfológiai és szintaktikai információkat?*

### 5.1. *Morfológiai és szintaktikai információk megadása a szócikkekben*

A szótárban szereplő egyéb alakok és szerkezeti információk alapvető helye magától értetődően **a szócikknek egy külön ezt a célt szolgáló, morfológiai és szintaktikai információkat tartalmazó része** lehet. Az ilyen információk egy részét azonban akár **a címszó részeként** (ld. vonzatok, 6.3.), illetve **példákban** is meg lehet adni. Tanulói szótárak esetében ez utóbbi különösen is praktikus megoldás lehet, hiszen „a használók elsősorban a példákat keresik, és abból vonják le a nyelvtani (mondattani) szabályokat, semmint fordítva” (Magay 2006, 67). A példák lehetnek kifejezések vagy akár egész mondatok is. Inkább az egész mondatban történő bemutatásnak van értelme ugyanakkor például különféle utaló- és kötőszavak, különösen is például a kéthelyű kötőszók vagy a feltételes móddal használt *mintha* esetében vagy a helyettesítő, szövegösszetartó funkcióban szereplő ragozott személyes névmásoknál. Ugyanez igaz a megszokott használattól eltérő szórend bemutatásánál (pl. egyes vonzatok tipikus szórendben történő bemutatása, vö. a 6.3. rész) és a tagmondatot (*hogy*-os mellékmondatot) vonzó igéknél is. Ami a példák mennyiségét illeti, a hellyel való takarékoság legfeljebb a nyomtatott szótárak esetében lehet technikai / anyagi kérdés, sokkal fontosabb szempont, hogy a példák milyen mennyisége kezelhető még hatékonyan a felhasználók számára (ezzel kapcsolatban ld. az előző, 4. részt is). A példák nem csak nyelvtanulási céllal írott szövegekből származhatnak, hanem lehetnek akár élőnyelvből (korpuszból) vettek is, különösen haladóbb szinten; angol példa erre a *Collins COBUILD English Language Dictionary* (Magay 2006, 68).



Mivel az ideális információmennyiség nem feltétlenül azonos minden nyelvtanuló számára, ezért praktikus, ha a szerkesztő nem dönt el mindent, hanem **opcionálisan megjeleníthető formában** is megad bizonyos információkat: egy elektronikus szótár esetében a felhasználók is be tudják állítani, mely grammatikai jellemzők jelenjenek meg, például aszerint, hogy meddig jutottak a nyelvi tanulmányaikban, és aktuálisan éppen mit tanulnak (általánosságban Gaál 2012, 240; ill. a kiejtés kapcsán Prószék 2004, 82 – természetesen morfológiai és szintaktikai információk esetében is alkalmazható lehetőségről van szó). Így a jelenleg megszokottnál akár jóval több információ is megadható, a **szócikkben** vagy akár **egy külön oldalon**,<sup>8</sup> hiszen a képernyőn adott esetben felesleges helyet foglaló, zavaró alakokat, sémákat és példákat a felhasználók egészen egyszerűen kikapcsolhatják, illetve csak igény esetén jelenítik meg: a megadott lehetőségek korlátain belül ők dönthetnek arról, mely információkra tartanak igényt, és melyekre nem. Hasonló megoldás nyomtatott szótárak esetében is létezik: vannak olyan szótárak, amelyek az összes ige típus ragozott alakjait feltüntetik a függelékben, a szócikkben pedig már csak a ragozási mintákból felállított kategória kódjára történik utalás (például így: „conjugaison 44”, ld. Rey et al. 2002, vö. Atkins–Rundell 2008, 207) de a morfológiai információk helyén akár egy másik szócikkre is lehet hivatkozni (például így: „mint *jeter*”, vagyis a ragozott alakokat a *jeter* szócikkben található minta alapján lehet létrehozni, a példa forrása Eckhardt 1987). Az egyes szavakhoz tartozó formák így igény szerint (és kellő „elszántság” esetén) kikereshetőek a függelékből vagy egy másik szócikkből, mégsem foglalnak sok helyet vagy teszik nehezen áttekinthetővé a szócikkeket.

A szükségesnek ítélt információk megadásával kapcsolatban fontos törekedni a **tömorségre** (még az elektronikus szótárak esetében is, hiszen bár terjedelmi korlátok ilyenkor nem nagyon vannak,<sup>9</sup> a felhasználók befogadóképessége véges), ez azonban nem mehet az **áttekinthetőség** és az **érthetőség** rovására (Gaál 2012, 241). Fontos a megfelelő tagolás: sokat segít, ha a különböző típusú információkat tipográfiailag is elkülönítjük egymástól (sortörések, különböző színek, betűtípusok, vastagon szedett és/vagy dőlt betűk használata – mindent persze kellő mértékkel alkalmazva). Mindezzel összefüggésben a jelölésekre is különös figyelmet kell fordítani szótárszerkesztéskor, **egy 21. századi tanulói szótárnak** ebből a szempontból is **felhasználóbarátnak kell lennie**, hiszen így tudja minél jobban segíteni a nyelvtanulókat.

<sup>8</sup> Ez utóbbira példa a Larousse honlapján elérhető francia-angol szótár, ahol az igei szócikkben a „conjugaison” feliratú gombra kattintva egy önálló oldalra jutunk, ahol az adott ige teljes ragozási paradigmáját megnevezhetjük. Ennek megoldása ragozó szoftverek segítségével nem is feltétlenül kimondottan időigényes.

<sup>9</sup> A kérdés valóban csak a nyomtatott szótárak esetében ennyire éles, itt a bővebb anyag miatt megnövekedő költségek mértéke is megjelenhet szempontként, a(z) angol szótárak között legalábbis kiemelten meglévő) piaci verseny miatt (Atkins–Rundell 2008: 179-180). A szerencsés helyzet természetesen az, ha a terjedelmet is érintő szerkesztői döntések nem anyagi, hanem tisztán szakmai szempontok szerint születnek meg.

Ez fölveti a kérdést: mi tekinthető a felhasználóktól elvárható ismeretnek? Különösen is éles kérdés ez a szomáliaknak készülő szótár esetében, hiszen a nyelvészeti ismeretek és a szótárhasználati tapasztalatok tekintetében meglehetősen heterogén csoportról van szó (ahogyan más tanulói csoportokra is lehet jellemző valamilyen szintű változatosság), de más célcsoportnál is jellemzően nagy figyelmet igénylő szempontokról van szó.<sup>10</sup> **A jelöléseket minél egyértelműbbé kell tenni** tehát, hogy biztosan világos legyen, melyik információ mit jelent és mire vonatkozik. Érdemes kerülni például a *tilde* (~) és a rövidítések (például *vki*, *vmi*) használatát, a nyomtatott és az elektronikus szótáraknál is (az utóbbiaknál egyébként sincs túl nagy szerepe a hellyel történő takarékoságnak: Gaál 2012, 236). Ami a szótár **metanyelvét** illeti: amit lehet, kétnyelvű szótárak esetében természetesen a tanulók anyanyelvén kell megadni (akár magyarázattal is támogatva), amit pedig nem vagy nem teljesen lehet így feltüntetni (például a két nyelv szófaji rendszere nem teljesen egyezik, és nem minden magyar szófaji kategória ismert az adott nyelven),<sup>11</sup> annak „célba érkezése” még kevésbé garantált. Arra is számítanunk kell, hogy a különféle nyelvészeti szakkifejezések (például *többes szám*, *tárgyas ige*, *birtokos forma* stb.) sem biztos, hogy mindenki számára világosak (ettől persze még meg lehet adni őket, de a felhasználók egy részének valószínűsíthetően nem nyújtanak nagy segítséget; vö. P. Márkus 2011, 43). A nem feltétlenül könnyen értelmezhető grammatikai információkat különösen is érdemes példával is illusztrálni, amennyiben ez lehetséges (P. Márkus 2011, 73). Az is alapvető a könnyen kezelhetőség szempontjából, hogy a szótár minden lényeges információt, illetve elektronikus szótáraknál minden szükséges funkciót is tartalmazzon, mégis **minél egyszerűbb** legyen a **felépítése**, de emellett egy **vizuális, látványos használati útmutató** is sokat segíthet (Gaál 2012, 236, valamint uo. 243-244).

A másik oldalról pedig **a nyelvtanároknak is tanítaniuk kell a szótárhasználatot**: én is találkoztam olyan szomáli diákkal, akinek eleinte a vonzatkeretként megadott *valaki*, *valami* konkrét mondatban, adott szóval történő behelyettesítése is nehézséget jelentett (például a *emlékszik valakire* / *valamire* szerkezetből eleinte nem következett számára, hogy ha a 'valami' az adott szituációban egy focimeccs, akkor az *emlékszik a focimeccsre* lesz a helyes forma – a többalakú toldalékok mély hangrendű párja és például a *-val/-vel* hasonulása további lépések voltak, az elsa-játítás összességében egyébként elég gyorsan ment). A szótárhasználat tanítására

<sup>10</sup> Szemléltetésül egy angolul tanuló magyar középiskolások szótárhasználati szokásairól készített felmérés eredményeire tudok itt utalni, amelyek egyértelműen azt mutatják, hogy a felhasználóbarát jellegnek kiemelt szempontnak kell lennie egy tanulói szótár készítésekor (vö. P. Márkus 2011: 43).

<sup>11</sup> Az egyszerűsége törekvés ebben az esetben is jó megoldás lehet; a tíznyelvű *eMagyarul* szótár a legfőbb szófajok mellett még az „egyéb” kategóriát különbözteti meg, és adja meg bizonyos szavaknál (magyar nyelven) szófaji információként (Nádor főszerk. 2009).

sokféle feladatot, játékot használhatunk, jó forrás például a *Dictionary Activities* című könyv (Leaney 2007). Az ebben szereplő, nyelvtani információkkal kapcsolatos feladatok egy része megfelelő körültekintéssel magyar nyelvre, illetve magyar tanulói szótárakra is jól alkalmazható.<sup>12</sup> Bár nem láttam példát rá, elképzelhetőnek tartom, hogy egy-egy nyomtatott vagy elektronikus tanulói szótár is megadjon néhány rövid, egyénileg is megoldható feladatot, kezdő nyelvtanulók esetében akár anyanyelvi vagy kétnyelvű instrukciókkal, és természetesen a helyes válaszokkal együtt. Az ilyen feladatok bevezethetik a nyelvtanulókat a hatékony szótárhasználatba, és felhívhatják a figyelmet a szótár bizonyos, az átlagos felhasználó számára első ránézésre nem feltétlenül adódó lehetőségeire. Ezeket a konkrét szótárra szabott feladatokat (ha a felhasználók maguktól talán nem is oldják meg őket) a nyelvtanárok is számtalan módon felhasználhatják a nyelvórákon, ha egyetlen diákkal foglalkoznak vagy tanulók azonos anyanyelvűek, vagy ha különböző anyanyelvűek számára készített szótárakban egyaránt megtalálható a feladatok megoldásához szükséges minden információ. Az egyénileg is kitölthető feladatokat akár párban / csoportban elvégezhetőkké is lehet alakítani (így ráadásul kevesebb szótár / elektronikus eszköz is elegendő lehet), de a diákok / csoportok is írhatnak később hasonló feladványokat egymásnak, illetve a felhasznált, részben akár tematikus alapon is gyűjtött szókincs utána egy másik, szókincset gyakoroltató, akár kreatív feladat kiindulópontja is lehet stb. (vö. Leaney 2007).

## 5.2. Toldalékolt alakok mint önálló vagy utaló címszavak

Bizonyos (a 4. rész elveinek segítségével kiválasztott) toldalékolt formákat a szócikkben történő megadás mellett vagy helyett önálló címszóként vagy mint utaló címszavakat is érdemes lehet feltüntetni. Egy passzív orientációval is rendelkező tanulói szótár esetében különösen is hasznos lehet bizonyos toldalékolt alakok utaló címszóvá tétele, hiszen a nyelvtanulók többnyire ilyen formákkal találkoznak a szövegekben, és nem biztos, hogy feltétlenül tudják, hogy például a *gyere*

<sup>12</sup> A következő feladattípusokat találhatjuk meg a könyv magyar szavakkal kapcsolatos morfológiai és szintaktikai információkra is könnyen átdolgozható feladatai között: mondatok / szöveg kiegészítése, hibajavítás / helyes válasz kiválasztása, szavak csoportosítása (pl. azonos vonzatok szerint – egy-egy szó természetesen több helyre is kerülhet, valamint megfelelő szavak választása esetén a ragok metaforizációjára vagy bizonyos szinonim szavak vonzatainak egyezéseire is felhívhatja a figyelmet egy ilyen feladat; vö. Joachim 2009: 30–31). A szótár metanyelvének, jelöléseinek megismertetését, gyakoroltatását is segíti, ha szavakat megadott nyelvtani megjegyzésekkel kell párosítani (pl. „Melyik megadott szó áll mindig többes számban?”). A felhasználandó szavak listáját (vagyis a megoldáshoz szükséges információkat tartalmazó szócikkek címszavait) természetesen minden feladattípusnál előre meg kell adni.

formát a *jön* szócikkben kellene keresniük.<sup>13</sup> Nyomatott szótáraknál felmerülhet szempontként, hogy az **utaló címszavak** segítik a keresést és a több különálló szócikkhez képest helytakarékos megoldást jelenthetnek, azonban nem jelentenek túlságosan felhasználóbarát megoldást a lapozgatás miatt, ezért számukat ez utóbbi szempontból viszont érdemes minimálisra csökkenteni. Ez a dilemma elektronikus szótárak esetében irreleváns, hiszen tetszőleges számú utaló szócikket lehet a szótárba belevenni, az egyszerű átirányítás (a klasszikus lapozgatással szemben) pedig nem jelent majd kellemetlenséget a szótárat használók számára (Prószték 2004, 82). Ha a keresett szót tartalmazó minden szócikk találatot jelent, illetve ha a toldalékolt, sőt esetleg az egyéb alternatív alakokra történő keresés<sup>14</sup> is az adott szócikkhez irányítja az olvasót, akkor pedig akár feleslegessé is válhat toldalékolt alakok utaló címszóként való megadása. Egyes alakokat még ilyen szótárakban is érdemes lehet ugyanakkor nem szócikk részeként, hanem kizárólag **önálló címszóként** megadni, mivel ez tehermentesíthet más szócikket (vagyis ilyenkor az információ strukturálása a fő érv és szempont, ezt egészíti ki nyomatott szótárak esetében a kereshetőség segítése, a lapozgatás minimálisra csökkentése). Például az *én* szócikk könnyen áttekinthetetlenné válhatna, ha az *engem*, *enyém*, *velem*, *nekem*, *bennem* stb. formák mindegyike ott kapna helyet. Ezeket az alakokat (vagy legalább egy részüket) érdemes önálló címszóvá tenni, illetve más szócikkben szerepeltetni (például a *velem* forma akár a *vele* szócikkben is megadható; vö. Magyar et al. 1991). Ezekre a címszavakra azután kapcsolódó szócikként akár utalni is lehet az *én* szócikkben.

A bevezető szempontok nyomán felvetődik a kérdés: **hogyan érdemes kiválasztani az önálló címszóként megadandó formákat? Az önálló szavakat mindenképpen önálló címszóként érdemes megadni. Ennek is akadnak azonban határesetei.**<sup>15</sup> Némelyik, a vonatkozó szócikkben egyéb alakként is megadott

<sup>13</sup> Az utaló szócikkek használatához nyomatott szótárak esetében természetesen szükség van magyar ábécérend ismeretére is. Ez nem feltétlenül tekinthető automatikusan elvárható ismeretnek, hiszen más nyelvek ábécérendje a magyarétól igencsak eltérő lehet (könnyen hozhatunk példákat a nem latin betűs nyelvek közül, de a szomáli ma leginkább használt latin betűs ábécéje is alapvetően az arab sorrendjét követi), és nem minden tanuló találkozott már a magyaréhoz ebből a szempontból hasonló nyelvvel. A magyar ábécérend tanítása, gyakoroltatása ezért szükséges és fontos lehet a nyomatott szótárak használatához, de ha a szótárolalak szélén szerepel a teljes ábécérend, és az éppen aktuális betű vizuálisan ki van emelve, az is sokat segíthet a keresésben.

<sup>14</sup> Ez a funkció természetesen nem azonos a jelen dolgozat egyik fő témájával, a pedagógiai célból, aktív használatra megadandó morfológiai alakok kérdése vel, hanem pusztán a kereshetőséget szolgálja azzal, hogy ha egy a szócikkben akár még az egyéb alakok és példák között sem szereplő toldalékolt alakot adunk meg a szótár keresője számára, az alapján is megtalálja a vonatkozó szócikket.

<sup>15</sup> A továbbiakban a dolgozat fő témájához szorosan kapcsolódó esetekről lesz szó, de megjegyzendő, hogy hasonló kérdéseket többek között olyan alternatív alakok is felvethetnek, amelyek nem részei grammatikai paradigmának, ilyen lehet például egy-egy szó rövidítése (például *pl.*, *kb.*, *stb.*, *krt.*, *fszt.*, *cm*)

**toldalékolt forma többé-kevésbé már lexikalizálódott, önálló, az alkotóelemekből gyakran nem is feltétlenül pontosan megjósolható jelentéssel is bír, például a *komolyan* 'tényleg' jelentésben partikula, ugyanakkor melléknévként is létezik.** Itt említendők meg azok az ingadozó alakok, alakváltozatok is, amelyek esetében jelentésmegoszlás is történik, hiszen esetükben két külön szóról beszélünk (ld. a 6.2. részt, illetve H. Varga 2009, 194). Mivel a lexikalizálódás folyamat, átmeneti példákat is találhatunk, amelyek esetében dilemmaként merül fel a kérdés a szó-társzerkesztés során, hogy önálló szócikként legyenek-e feltüntetve, vagy inkább például a vonatkozó alapszó szócikkében (a *komolyan* esetében a *komoly* szócikkben) szerepeljenek? De nem csak önálló szavakat lehet érdemes önálló címszóként megadni. Más formák ilyen módon történő feltüntetése is praktikus lehet, az ezzel kapcsolatos döntések meghozatalakor az előző bekezdésben említett tehermentesítés mellett (vagyis hogy mennyire terjedelmes, illetve mennyire lenne terjedelmes az adott forma alapszavának szócikke) **a tanulók nyelvi szintje, a szóban forgó alak gyakorisága és a hozzá kapcsolódó jelentések / funkciók relevanciája** is szempont lehet. A készülő magyar–szomáli szótárban e szempontok alapján lett önálló szócikk például a *több*, a *korábban* és a *köszönöm*. Más szótárak gyakorlatát megnézve (nem állítva, hogy a vonatkozó szerkesztői döntések feltétlenül a fenti szempontok szerint születtek) láthatjuk, hogy például egy angol anyanyelvűeknek készített angol–magyar, magyar–angol turistaszótár önálló címszóként adja meg többek között a *kisebb*, az *enyém* és a *benne* alakokat (Magay et al. 1991), a Grimm Kiadó magyar anyanyelvűeknek készült, többszörösen díjnyertes angol–magyar és magyar–angol tanulói szótára pedig például a *me*, *mine*, *yours*, *theirs*, *whose* stb. alakokat tünteti fel önálló szócikkben (Mozsárné Magay – P. Márkus 2008).

Mint azt a bevezetőben láthattuk, **nyomtatott szótárak esetében** bizonyos alakokat – a keresést segítő – **utaló címszavakként** is érdemes megadni. Itt jellemzően olyan, **a címszótól / alapszótól formailag nagy mértékben eltérő**, akár a vonatkozó szócikkekben is megadott **alakok** jöhetnek szóba, amelyek az előző bekezdésben tárgyalt szempontok alapján nem kerültek az adott szótár önálló címszavai közé, amelyeket nem veszünk önálló szónak. Ilyen lehet például az *ideje*, a *lovat*, az *egyél* vagy az *aludt*. Az ilyen formákból nem feltétlenül következtethető ki egy kezdő nyelvtanuló számára a vonatkozó címszó, így nyomtatott tanulói szótárak használoinak sokat segíthet a különféle alakok utaló címszóként történő feltüntetése. A Grimm Kiadó angol–magyar és magyar–angol tanulói szótára ilyen módon adja meg az angol rendhagyó igék múlt idejű alakjait és a főnevek rendhagyó többes

---

vagy az egymáshoz hasonló, de nyelvtani szabályokba nem foglalható alternánsok (pl. *gyerek/gyermek*, *furcsa/fura*).

számát, a már említett magyar–angol turistaszótárban pedig az *eszik* és az *enni* is (egymásra hivatkozó) utaló szócikk, csakúgy, mint az *ereje* vagy a *föl* igeikötő.

Hogy mely alakokat adjuk meg önálló címszóként, melyeket mint utaló címszavakat (ha adunk meg ilyeneket is) és melyeket egy szócikk részeként, természetesen egyéni szerkesztői döntés kérdése (ahogyan az is, hogy mely alakokat adjuk meg egyáltalán).

A címszavakkal kapcsolatos, a szintaktika területét is érintő kérdés, hogy érdemes-e a címszavak részeként kezelni és ilyen formában feltüntetni az egyes szavakhoz tartozó vonzatokat. Az ezzel kapcsolatos szempontokkal a 6.3. rész foglalkozik.

A morfológiai és szintaktikai információk megadásának lehetőségeit vizsgálva világosan látható, hogy **az elektronikus szótárak** általánosságban véve jóval több lehetőséget tartogatnak a keresetőséggel kapcsolatban és a grammatikai információk megjelenítésének terén is a hagyományos szótáraknál, a mai technológia ráadásul lehetővé teszi, hogy gyakorlatilag mindig kéznél lehessenek (az online szótárakról általánosságban ld. Gaál 2012).

A már többször említett magyar–szomáli szótár is alapvetően elektronikus szótár lesz, csak azért készül majd nyomtatott változata is (amely az adatok szempontjából a folyamatosan bővülő elektronikus szótár egy pillanatfelvétele lesz), mert a szomáli nyelvtanulók egy része menekülttáborban lakik, és így nehezen jut számítógéphez vagy más elektronikus eszközhez, valamint amiatt, mert vizsgákon jelenleg csak nyomtatott szótárakat szabad használni.

## 6. Nyelvi jelenségekből adódó néhány kérdés és dilemma

Az általános elvek tárgyalása után most néhány olyan speciális eset (és a kapcsolódó kérdések és dilemmák) bemutatása következik, amellyel a magyar–szomáli szótár előkészítése során találkoztam.

### 6.1. A szófajok és a jelek, ragok egymáshoz rendelésének néhány nem tipikus esete

Egy adott szófaji kategória elemei nem feltétlenül kapják meg az adott szófajra egyébként általában jellemző jeleket, ragokat (például nem minden melléknév fokozható, ld. *nőilen*, *feliratos*; vagy nem minden főnév használható többes számban, például *gondolkodás*). Bizonyos **hiányos paradigmájú szavak** (H. Varga 2012, 275) esetében ez a jelenség különösen szembeűnő: például a *szokik* segédige jelen idejű paradigmája nem létezik, s hasonló mondható el a *csuklik*, *ízlik* kötőmódú / felszólító módú alakjairól, vagy a *nincs* első és második sze-

mélyű formáiról is. Nem szabad megfedkezünk a mindig egyes számban álló főnevekről (tantárgyak nevei, pl. *matematika*, *biológia*, anyagnevek, pl. *tej*, *só*, *benzin*; és más egyedi dolgok, például a legtöbb ország neve) és a plurale tantumokról sem, például *Amerikai Egyesült Államok* (amelynek helyes használatához arra a szintaktikai információra is szükség lehet, hogy egyes számú állítmánnyal jár), *választások* (többes számú állítmánnyal használjuk, például *előrehozott választások lesznek*). Ezen kívül például az abszolút alakkal nem rendelkező, és így jellemzően birtokos személyjeles formában létező főnevek, például *fia*, *közepe*, *széle* (H. Varga 2009: 187-188) is sajátosan viselkednek morfológiai szempontból, hiszen a többes számot (amennyiben van) esetükben birtoktöbbséítő jellel fejezhetjük ki. Némely esetben egy-egy alak csak bizonyos jelentésében hiányos paradigmájú, ld. a tágabb értelemben vett plurale tantumok: ezeknek a szavaknak létezik többes számú formája is, az egyes számú alaktól azonban eltérő jelentést hordoz; H. Varga 2012: 281). Ilyen például a *(valakinek) kell valamit csinálni* (csak egyes szám harmadik személyben: 'szükséges, kötelező, valószínű valamit csinálni', ÉKSz.) és a *valami / valaki kell valakinek* ('vkinek, valaminek szüksége van rá, kíváncsi vk számára', ÉKSz.): egyes szám harmadik személyben mindkét jelentés elképzelhető, a többi számban és személyben az első jelentés ki van zárva (a megadás ebben az esetben külön címszóban is történhet, az eltérő vonzatkeret miatt is, vö. az 6.3. részt). Hasonló jelenség figyelhető meg a *tetszik* esetében, amely segédigeeként hiányos paradigmájú, 'valaki, valami ízlésének megfelel, vonzódást, rokonszenvet kelt benne' értelemben azonban teljes ragozási sorral rendelkezik (Keszler 2000, 121).

A hiányos paradigmájú szavak megadásával kapcsolatban a magyar–szomáli szótár előkészítése során a következő megoldásokkal éltem: például a csak egyes számú főneveknél kihúztam a többes számú alak helyét, a *fia* szónál a birtokos személyjel helyét, és hasonló megoldást választottam a tágabb értelemben vett plurale tantumoknál is (pl. a *-labda* utótagú sportágaknál a többes szám a sportszert jelenti, de ez utóbbi jelentést és így a hozzá kapcsolódó formát nem tüntettem fel). A *szozott* esetében vagy a plurale tantumoknál a szükséges információkat megjegyzés formájában adtam meg.

Bizonyos szavak esetében a fentiekkel éppen ellentétes tendencia érvényesül: amellett, hogy felveszik a szófajukra általánosságban jellemző végződéseket, további, a **jelentéssel / mondatrészi szereppel is összefüggő toldalékok** is járulhatnak hozzájuk. Az így létrejövő alakok egy részét érdemes megadni, például a magyarországi városneveknél vagy bizonyos közneveknél nehézséget okozhatnak a nyelvatanulók számára az irányhármasság helyhatározóragjai (pl. *Szegeden*, de *Debrecenben*; *bankban*, de *postán*), de időhatározói szerepű ragos főnevek is jelenthetnek problémát a nyelvatanulók számára (pl. *télen*, *nyáron*, de *tavasszal*, *ősszel*). Hasonló

esetekben az említett ragokat is érdemes lehet a főnevekre általánosan jellemző toldalékok mellett valamilyen módon feltüntetni.

Az ehhez hasonló formák megadhatók a szócikk morfológiai információkat tartalmazó részében egyéb alakként, természetesen a jelentésre is utalva (ebben az esetben is több megoldás közül választhatunk, például a jelentés megadása idegen nyelven vagy a kapcsolódó kérdőszó feltüntetése, például: *Mikor? – Tavasszal*), de az ilyen alakok természetesen példakifejezésekben, példamondatokban is szerepelhetnek. A példamondatokban történő megadás előnye, hogy a használattal kapcsolatban többletinformációkkal is szolgálhat, a példák közül többek között az is látható, hogy mennyire / mikor jellemző a névelőhasználat az adott alak előtt, hiszen ez nyelvenként eltérhet (az előző példához kapcsolódva vö. az angol *in the spring / in spring*, a határozott névelőt nem ismerő nyelvekről nem is beszélve), ugyanakkor az is szempont, hogy mennyire viselkedik az adott alak használata (ebben a példában a névelőhasználat szempontjából) jól leírható és viszonylag könnyen megtanulható szabályok alapján (vö. 4. rész).

## 6.2. Ingadozó formák

Ingadozó formák közötti döntéskor érdemes **gyakorisági szempontokat** is alkalmazni, és minél inkább figyelembe venni a Magyar Nemzeti Szövegtár vagy esetleg más, az adott tanulói szótár szempontjából releváns korpusz (véletlenszerűen adott) példáit (illetve jobb híján internetes keresők is adhatnak bizonyos benyomásokat az egyes formák – bizonyos regiszterű – elterjedtségével kapcsolatban, vö. 3. rész).

**Ha a szóban forgó alakok nagyjából egyformán elterjedtek és elfogadottak, akkor mindkét forma feltüntetése jogos lehet**, például *képezem/képzem* (Hegedűs 2005, 41). **Ugyanakkor nem érdemes abszolutizálni a gyakoriság szempontját**, hiszen alakváltozatok elterjedtségi adatai akár nyelvi változásra utaló tendenciát is mutathatnak (terjedőben, illetve eltűnőben lévő alakok), például a gyakoribb *ugrana* mellett Hegedűs (2005, 41) a ritkább *ugorna* alakot is feltünteti, ahogy a jellemző *gyümölcslevek* formánál (egyelőre?) jóval ritkább *gyümöclslék* alakot is tárgyalja H. Varga (2009, 189). Természetesen nem kell minden esetben megadni minden lehetséges formát, a ritkább alakok felvételén vagy kihagyásán érdemes lehet elgondolkozni (például az *emlékeztek* formával párhuzamosan létező *emlékszetek* alak igen ritka, vö. MNSZ; Google; Keszler 2000, 101). Nagyon ritkán előforduló példák kapcsán (különösen internetes fórumokon alapuló adatok esetében) akár nyelvveltség szempontok, illetve a tanulói szótárakban feltüntetendő nyelvváltozatokkal kapcsolatos kérdések is felvetődhetnek (elég elterjedt és elfogadott-e a szóban forgó alak / alakváltozat, hogy segítse a magyarul tanuló külföldiek hatékony és hiteles kommunikációját).



Nem szabad elfeledkezni **az ingadozó formák azon eseteiről sem, amikor az alakváltozatok jelentése, stílusa, funkciója eltér egymástól** (pl. *emlékszik* – *emlékezik*, H. Varga 2009, 192-193 – ebben a példában ráadásul éppen egy címszó két alakja között történik funkciómegoszlás), hiszen a jelentéskülönbségre, stílusbeli eltérésre történő utalás is hozzátartozik a különféle morfológiai alakok magyarázatához. Ha a különböző formákat külön szónak tartjuk, akkor azok megadása is külön szócikkben történik, például *daruk* – *darvak* (H. Varga 2009, 189).

Egy-egy alak megadásával (vagy a szótárból történő kihagyásával) kapcsolatos döntésnél érdemes figyelembe venni a szótár, szószedet által megcélzott nyelvi szintet is.

### 6.3. A vonzatok megadása

Egy tanulói szótárban meglátásom szerint az egyes igékhez (vagy más szó-fajú szavakhoz) legszorosabban tartozó, illetve azokkal legtipikusabban előforduló szerkezeteket érdemes megadni, a válogatás 4. részben ismertetett szempontjainak végiggondolásával. Ezek lehetnek vonzatok, de akár szabad bővítmények is (a kettő elkülönítése nem mindig könnyű feladat, Keszler 2000, 356). A *vonzat* szót a továbbiakban tágabb értelemben használom.

A vonzatok szótári megadásának módja több kérdést is felvet. Az első mindjárt az, hogy az igék esetében **a különböző vonzatokkal álló azonos igék külön címszóként kezelendők, vagy szerencsésebb, ha az összes**, ugyanahhoz az igei formához tartozó **vonzat ugyanabban a szócikkben kap helyet?** A Grimm Kiadó angol–magyar és magyar–angol tanulói szótára (Mozsárné Magay – P. Márkus 2008) vonzatonként külön címszavakban tünteti fel az ilyen vonzatos igéket a (dekódoló, passzív orientációjú) angol-magyar részben, vagyis egy hasonló elvet alkalmazó magyar tanulói szótárban a *valamennyibe kerül* és a *valahova kerül* két külön címszóként szerepelne. E mellett a gyakorlat mellett több érv is szól: az eltérő formákhoz eltérő jelentések járulnak, és ez az elrendezés felhívja a nyelvtanulók figyelmét az eltérő jelentésekre, valamint mivel az információk több szócikkre oszlanak, ezért az egyes szócikkek rövidebbek és így áttekinthetőbbek is. Amennyiben a különböző jelentéseket, címszavakat egymástól elhatároló (a címszó részeként megadott) vonzatokon kívül további vonzatokat vagy vonzatszerű bővítményeket, módosítókat is érdemesnek látszik feltüntetni, akkor azok a címszóban, vagy pedig a szócikkben szerepelhetnek (példákban vagy akár struktúráként). Az említett szótár a magyar-angol részben (aktív, kódoló irány) a vonzatokat az egyes jelentéseknél adja meg zárójelben, tipográfiailag kiemelve, vagyis itt is megjelenik, hogy az egyes vonzatos szerkezetekhez eltérő jelentések társulnak. Nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy vonzatok az igék mellett adott esetben főnevekhez (*megoldás va-*

*lamire*), melléknevekhez (*büszke valamire*), bizonyos névutókhöz (*valamin kívül*) és határozószókhöz (*valamihez közel*), sőt akár kifejezésekhez<sup>16</sup> is járulhatnak (még ha az egyedül az igéknél tűnik jellemzőnek, hogy ugyanazon szónak több vonzata is lehessen).

**A vonzatok szótári (címszavak részeként vagy szócikkekben történő) megadásának módjával kapcsolatban további szempontok** is felmerülnek: érdemes lehet feltüntetni, hogy melyek hagyhatók el (pl. *hazajön valahonnan, beszél valamiről, megoldás valamire, olvas valamit*),<sup>17</sup> és melyek nem (pl. *gondol valakire/valamire, valahogyan érzi magát, valamilyen hajú, valamennyi idővel ezelőtt*). A struktúrák általánossága sem egyforma mértékű, vannak olyan igék, amelyeknek adott jelentésben csak bizonyos fogalomkörbe tartozó szavak lehetnek a vonzatai,<sup>18</sup> pl. *felvált valamit (valamilyen pénzt)*; ezt is érdemes ilyenkor jelezni, zárójelben a címszó részeként, (a tanuló anyanyelvén megadott) irányítószóként vagy pedig kifejezés formájában. Szintén fontos figyelembe venni, hogy vonzatok nem feltétlenül csak ragos névszóként realizálódhatnak, hanem személyes névmás tárgyi/határozóragos alakjaiként is (Hegedűs 2005, 105, valamint uo. 286-291), például (*tegnap*) *találkoztam vele, Haragszol rám?, örülök neki* stb. Feleslegesen és áttekinthetetlenül sok információt jelentene, ha minden egyes vonzatos szó esetében megadnák a szótárak a vonatkozó személyes névmás(ok) tárgyi/határozóragos alakjait is, egy részüket azonban lehet példákban szerepeltetni, opcionálisan megjeleníthető információként pedig még inkább érdemes lehet megadni az alakokat, mivel a használók így igény szerint megtalálhatják, hogy a *valakivel, valakinek* stb. formulákat hogyan is oldhatják fel bizonyos helyzetekben (pl. *velem, nekem* stb.). Megemlíthető, hogy bizonyos esetekben nemcsak ragos névszók, hanem főnévi igenevek is gyakran állhatnak együtt bizonyos igékkel és melléknevekkel, az általam talált példákban (pl. *elmegy valamit csinálni, megáll valamit csinálni, ráér valamit csinálni, fontos valamit csinálni* stb.). Ezek a struktúrák célt fejeznek ki, vagyis szabályba foglalhatóak (Hegedűs 2005, 189-190), de ettől még fel lehet hívni rájuk a figyelmet. További kérdés, hogy mennyire tartoznak itt a főnévi igenevek szervesen az adott címszavak jelentésszerkezetéhez. Az esetek egy részénél a vonzat jelentéstartalma *hogy*-os mellékmondatokkal is kifejezhető (Hegedűs 2005, 245, ill. uo. 271), vagy más megfogalmazásban ezek a szavak tagmondatot vonzhatnak (Keszler 2000, 82), ennek a lehetőségnek a szótári megadása is megfon-

<sup>16</sup> Például *búcsút vesz valakitől, szóba áll valakivel* (Keszler 2000: 257, ill. uo. 353), ezeket a szótárak a szócikkek részeként szokták feltüntetni (jellemzően a kifejezésekben lévő főnevek szócikkében szerepelnek, nem pedig a sokszor kiüresedett jelentésű igékében).

<sup>17</sup> Határozott tárgy esetében a ki nem tett tárgyra szükséges (a ragozással) utalni (például *Olvastad?*), ennek megtanítása azonban meglátásom szerint nem a szótárak feladata.

<sup>18</sup> Itt ismét a Mazsola nevű lekérdezőre utalnék mint információforrásra (ld. Sass 2009).

tolható. A vonzatok jelentéstartalmát kifejező *hogy*-os mellékmondatok esetében előfordul, hogy kötőmódot kell használni (pl. *fontos, hogy... szükséges, hogy..., arra vár, hogy...*; vö. Hegedűs 2005, 262-263 – ezen esetek egy részében főnévi igeneves szerkezetet is használhatunk; Hegedűs 2005, 246); erre is érdemes lehet felhívni a figyelmet. Szótárszerkesztői döntést igényel az is, hogy ha a címszavak egyes alakjai mellett a vonzatait is megadjuk, akkor **a vonzatos szerkezeteket azok tipikus szórendjében érdemes-e feltüntetni** (Hegedűs 2005, 245). Hangsúlykerülő ígék esetében<sup>19</sup> a vonzat semleges szórend esetén megelőzi az ígét,<sup>20</sup> ha pedig hangsúlyos elem kerül az ige elé, akkor a vonzat az ige mögé kerül. Ami viszont ennél különlegesebb: ezek az ígék nem szerepelhetnek mondatkezdő helyzetben (Hegedűs 2005, 198). Néhány példa: *valamivé válik, valamerre fordul, valahol születik, valamiről szól, valamilyen ruhát hord, valahová jut, valamilyennek tűnik*. A hangsúlykerülő ígék ezzel szemben mondatkezdő helyzetben is állhatnak, ezek az ígék, illetve az előttük álló mondatrészek hangsúlyosabbak a semlegesnél, tipikus semleges szórendjük tulajdonképpen nincs is (Hegedűs 2005, 297). Néhány példa erre a típusra: *szeret valakit/valamit, tud valamit, hisz valakinek, valakiben/valamiben, tetszik valakinek, vonzódik valakihez/valamihez*.

## 7. Összegzés

Bár a magyar mint idegen nyelv tanulói számára készített szótárak nem mutatnak konszenzust azzal kapcsolatban, hogy milyen formákat és szintaktikai információkat érdemes megadni az egyes szócikkekben, a nyelvészeti és technológiai lehetőségeket körbejárva világosan látszik, hogy a jelenleg elterjedt gyakorlatnál (akár jóval) több morfológiai és szintaktikai információ feltüntetése is lehetséges, sőt kívánatos, mivel ez nagy segítséget nyújthat a dolgozatban tárgyalt kérdések és elvek figyelembevételével készült szótárakat használó nyelvtanulók számára.

<sup>19</sup> A hangsúlykerülő ígék köre nem állandó, hanem változhat (Hegedűs 2013), vannak átmenetek, ami nehezséget okozhat szótárak szerkesztésekor, amennyiben egy szerkesztő vállalja, hogy figyelmet fordít a vonzatok jellegzetes szórendjének feltüntetésére. A hangsúlykerülő ígék nyelvhasználatot jól tükröző meghatározásakor a legmegnyugtatóbb megoldást alighanem korpuszból nyert adatok elemzése jelentheti.

<sup>20</sup> Ha nyomtatott szótár esetében a vonzatok tipikus szórendben és a címszó részeként szerepelnek, akkor természetesen figyelni kell arra is, hogy a vonzattal kezdődő címszavak is mindenképpen az ige szerint legyenek ábécérendbe sorolva (és az iménti példák közül csak a *valamivé válik* szerepeljen a *v* betűnél).

## IRODALOM

- Atkins, B. T. Sue – Michael Rundell 2008. *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford University Press, Oxford.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bohus Ágnes 2008. Segédanyagok használata a magyar idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 9: 26–35.  
[[http://www.epa.oszk.hu/02200/02287/00009/pdf/Hungarologiai\\_Evkonyv\\_09\\_026-035.pdf](http://www.epa.oszk.hu/02200/02287/00009/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_09_026-035.pdf)]
- Durst Péter 2004. *Lépésenként magyarul. Első lépés*. (Második kiadás.) Szegedi Tudományegyetem Hungarológiai Központ, Szeged.
- Durst Péter 2011. *A magyar mint idegen nyelv elsajátításának vizsgálata – különös tekintettel a főnévi és igei szótövekre, valamint a határozott tárgyas ragozásra*. (A publikálatlan doktori disszertáció téziséfűzete.)  
[[http://nydi.btk.pte.hu/doc/tezisfuzetek/Durst\\_Peter\\_2011.pdf](http://nydi.btk.pte.hu/doc/tezisfuzetek/Durst_Peter_2011.pdf)]
- Eckhardt Sándor 1987. *Francia–magyar nagyszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Erdős József – Prileszky Csilla 2002. *Halló, itt Magyarország! Kiegészítő kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ÉKSz.<sup>2</sup> = Pusztai Ferenc (szerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gaál Péter 2012. Szempontrendszer online szótárak minősítéséhez. *Magyar Terminológia* 5 [2012] 2: 225–250.
- Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Janus/Osiris, Pécs–Budapest. 245–279.  
[<http://mek.oszk.hu/01700/01702/>]
- Hegedűs Rita 2005. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita 2013. *Vonzások és választások. (Adalékok a magyar vonzatok funkcionális szempontú vizsgálatához)*. Kézirat.
- Hegyí Endre 1967. *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Joachim László 2009. A szókincs tanításának néhány módszere (különös tekintettel a magyarnak mint idegen nyelvnek a tanítására). *Modern Nyelvoktatás* 2009/4: 24–38.  
[[http://www.tintakiado.hu/book\\_detail.php?id=233](http://www.tintakiado.hu/book_detail.php?id=233)]
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Leaney, Cindy 2007. *Dictionary Activities. (Cambridge Handbooks for Language Teachers)*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Magay Tamás – Mentlné Láng Ilona, Skripecz Sándor – Rátz Ottó – Végh Béla (szerk.) 1991. *Útiszótár / Tourist's Dictionary. (Angol–magyar, magyar–angol szótár)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Magay Tamás 2004. Szó, ami szó: Lexikológia és lexikográfia angol nyelvtudományi megközelítésben. In: Fóris Ágota – Pálffy Miklós (szerk.) *A lexikográfia Magyarországon*. Tinta Kiadó, Budapest. 53–71.
- Magay Tamás 2006: Tanulói szótárak: múlt és jelen. In: Magay Tamás (szerk.) *Szótárak és használók*. Lexikográfiai füzetek 2. Akadémiai Kiadó, Budapest. 57–93.
- MNSZ = Váradi Tamás et al. 2005. *Magyar nemzeti szövegtár*. Budapest.  
[<http://http://mnsz.nytud.hu/>]
- Nádor Orsolya (főszerk.) 2009. *eMagyarul*. Online tíznyelvű szótár. Balassi Intézet, Budapest.  
<http://e-magyarul.balassi-intezet.hu/new/1.Szotar/>
- Mozsárné Magay Eszter – P. Márkus Katalin 2008. *Angol–magyar, magyar–angol tanulószótár*. Grimm Kiadó, Szeged.
- Pálffy Miklós 2004. Szótári típus és címszóállomány. A címszókiválasztás szempontjai. In: Fóris Ágota – Pálffy Miklós (szerk.) *A lexikográfia Magyarországon*. Tinta Kiadó, Budapest. 72–80.
- Pelcz Katalin – Szita Szilvia 2011. *Egy szó mint száz (Magyar–angol tematikus szókincstár)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- P. Márkus Katalin 2011. *Kéziszótárak az ezredfordulón (Angol–magyar, magyar–angol kézis�ótárak 1981 után)*. Doktori disszertáció. ELTE, Budapest.
- Prószéky Gábor 2004. Az elektronikus papírszótártól az „igazi” elektronikus szótárak felé. In: Fóris Ágota – Pálffy Miklós (szerk.) *A lexikográfia Magyarországon (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XXXV)*. Tinta Kiadó, Budapest. 81–87.
- Rey, Alain – Marie-Hélène Drivaud – Danièle Morvan – Bruno de Bessé 2002. *Le Robert Micro. Dictionnaire d'apprentissage de la langue française*. Paris, Dictionnaires Le Robert / VUEF.
- Sass Bálint 2009. „Mazsola” – eszköz a magyar igék bővítményszerkezetének vizsgálatára. In: Váradi Tamás (szerk.) *Válogatás az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia előadásaiból*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 117–129.  
[<http://corpus.nytud.hu/mazsola>]
- Sass Bálint 2010. *Magyar igei szerkezetek. A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára*. Tinta Kiadó, Budapest.
- H. Varga Márta 2009. Megjegyzések a terminológia-alkotás módjaihoz – a szóalakhasadás I. A töváltozatokra kiterjedő jelentésmegoszlások. *Magyar Terminológia* 2 [2009]: 175–190.
- H. Varga Márta 2010. Megjegyzések a terminológia-alkotás módjaihoz – a szóalakhasadás II. A toldalékalternációkra kiterjedő jelentésmegoszlások. *Magyar Terminológia* 3 [2010]: 215–227.
- H. Varga Márta 2012. *Formák és funkciók. (Morfoszintaktikai eszközök és grammatikai jelentések vizsgálata.)*. Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar – Patrocínium Kiadó, Budapest.
- Vincze Veronika – Zsibrita János – Durst Péter – Szabó Martina Katalin 2013. HunLearner: a magyar nyelv nyelvtanulói korpusza. In: Tanács Attila – Vincze Veronika (szerk.) *IX. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 97–105.

*Joachim, László*

**Morphologic and syntactic information in Hungarian learner's dictionaries  
(Some aspects and experience of preparing a learner's dictionary)**

Knowing a vocabulary item includes knowing morphologic and syntactic information (inflected forms and syntactic behaviour) about it. This paper discusses aspects and factors taken into consideration throughout three stages of writing a printed or electronic dictionary: compiling grammatical information (corpora), selecting from the data what is relevant to the users and organizing / structuring the selected morphologic and syntactic information. The article illustrates with many examples and also addresses special problems and dilemmas arising in the case of some Hungarian linguistic phenomena. The discussion is based on literature as well as on experience gained when preparing a Hungarian learner's dictionary for Somali speakers. The experience of a lexicographic work in the field of THL2 can be useful to any experts or teachers who might be willing to write a similar dictionary, responding to the apparently growing demand for modern learner's dictionaries among learners of Hungarian as a foreign language.

*Wéber Katalin*

## **Elvárt és használt szintaktikai szerkezetek megoszlása B1, B2 és C1 szintű magyar mint idegen nyelvi fogalmazásfeladatokban<sup>1</sup>**

### **1. Bevezetés: ECL**

A magyar mint idegen nyelv tekintetében megszerzett nyelvtudás objektív, illetve (ami különösen ajánlatos) a nyelvet oktató intézménytől független mérésének korszerű eszköze az ECL magyar mint idegen nyelvi vizsgája. A Közös Európai Referenciakeretben meghatározott szintekből A2, B1, B2 és C1 szinten évente két alkalommal, júniusban és decemberben tehető le a vizsga az ECL nyelvvizsgaközpontjaiban. A kommunikatív vizsga elveinek megfelelően a magyar mint idegen nyelvi ECL-vizsga szövegalapú, s mint ilyen az idegen nyelvi tudás szegmenseit, mint például a grammatikai tudást használat közben teszteli. Vagyis az ECL-nyelvvizsgán<sup>2</sup> nincsen explicit grammatikai teszt, mindazonáltal a nyelvtan formai eszköztárának és a hozzárendelt funkcióknak az aktív ismerete, azaz észlelése és megértése (a receptív készségek esetében), valamint használata, azaz produkciója (a produktív készségek esetében) elengedhetetlen a vizsga sikeres letételéhez.

A mai tanítási gyakorlatban és az azt párhuzamosan reflektáló szakirodalomban állandóan visszatérő szempont a nyelvtani jelenségek tanításának és graduálásának mikéntje. Adatvezérelt, ECL írásbeli fogalmazásfeladatok korpuszán futtatott kutatással e hatalmas kérdéskörhöz szeretnék hozzájárulni néhány szintaktikai szerkezet kiragadásával.

Az ECL-vizsgák mérési gyakorlatában ugyanis nem kevés a magyar mint idegen nyelvvel kapcsolatos, az előbbieket tekintetében releváns, kutatásokkal feltárható összefüggés halmozódott fel. Mindenekelőtt az évek folyamán lassan megképződő vizsgázói korpusz révén, amely a vizsgaanyagok összességében ölt formát.<sup>3</sup> A nyelvtani jelenségek tanításának, módszertanának kialakításában tehát előremutató segítséget jelenthet ennek a több vetületű tudástárnak a vizsgálata, amely a tesz-

<sup>1</sup> A cikk a 2013-as debreceni NeMaMat konferencián július 23-án elhangzott előadás szerkesztett változata

<sup>2</sup> [www.ecl.hu](http://www.ecl.hu)

<sup>3</sup> Köszönettel tartozom az ECL Országos Nyelvvizsga Központnak, hogy a vizsgaanyagokba való kutatási célú betekintést engedélyezte.

telői apparátus és természetesen maguk a nyelvvizsgára bejelentkező nyelvtanulók révén áll össze. A tudástárból nem hagyható ki az ECL standardokat kialakító és így a vizsgaanyagot elicítáló szakértői háttér sem, csak úgy, mint az a napi tesztelői gyakorlat, amely az így összeállt anyagot újravizsgálja. Nem kétséges, hogy ezek a speciális, mindeddig publikussá nem vált korpuszalapú kutatások a szakma résztvevőinek is újdonságot és segítséget jelenthetnek, mert általuk nem annyira a tanárok *saját* tanórájuk, *saját* vagy *tankönyvi* gyakorló feladataik közbeni, hanem a már egy adott szint kiteljesedése felé mutató, az oktatótól szeparált nyelvvizsgán mért idegen nyelvi teljesítményből származó adatokra és következtetésekre is támaszkodhatnak.

Azt már valóban csak halkán említem meg, hogy még anyanyelvi, de leginkább szociolingvisztikai szempontból sem kiforrott tény, hogy milyen gyakorisági mutatókkal bírnak a lentebb vizsgált, a kutatás középpontjába állított nyelvi eszközök, milyen a napi nyelvhasználatban a státuszuk. Pedig könnyen belátható, hogy az ilyenek nélkülözhetetlenek volnának ahhoz, hogy a nyelvtan egészében megtaláljuk azt, amit Otto Jespersen és számos angol nyelvtan így nevezett el: *Essentials (of English Grammar)*. Általuk a magyar nyelvtan lényegi és periférikusabb eszköztárát használati mutatók mentén hierarchikusabban (és nem a leíró hagyományok szerint megszokott rendszerben) rendezhetnénk el.

## 2. A kiválasztott szintaktikai szerkezetek

Alkalmazott nyelvészeti kutatásomban az igenevek (főnévi és határozói igenevek), a *hogy*-os mellékmondatok, a vonatkozói mellékmondatok és a *való* segítségével képzett igeneves szerkezetek gyakoriságát vizsgáltam irányított témájú fogalmazásfeladatokban három nyelvi szinten.

Miért?

Az a közös ezekben a szerkezetekben, hogy a jelentéstartalmat vagy tömörítik ( $\rightarrow x \leftarrow$ ), vagy pedig éppen ellenkezőleg, kiterjesztik ( $\leftarrow x \rightarrow$ ), azaz ezek a jelentésformálásnak a mennyiség dimenziója mentén nyelvsajátosan kódolt, de a nyelvek körében mindazonáltal elterjedt eszközei.

(1) Szeretnél úszni? ( $\rightarrow x \leftarrow$ )

(2) Szeretnél jó sokat úszni? ( $\rightarrow x \leftarrow$ )

(3) Fekve olvastam el a tőle kapott hosszú levelet. ( $\rightarrow x \leftarrow$ )

(4) Kimegyek, hogy lenyugodjak egy kicsit. ( $\leftarrow x \rightarrow$ )

(5) Ő volt az, aki végül kölcsönadta a könyvet. ( $\leftarrow x \rightarrow$ )

(6) Szerintem semmi szerepet nem játszik a világban való eligazodásban. ( $\rightarrow x \leftarrow$ )



A tömörítést teszik lehetővé az igenevek, amelyeknek a szintaktikai potenciálja az ige eredeti jelentésszerkezetében (mondattani keretben: argumentum-struktúrájában) áll. Adott beszédhelyzetnek megfelelően a véges igei mondatokban sem minden esetben szükséges az igei jelentéstartalom minden elemének kifejtése (lásd például időjárásigék). Az igenév azonban már névszóként (pl. jelzőként vagy határozóként) funkcionál a mondatban (Hegedűs 2004, 65–68). Az eredetileg még meglévő temporális tartalom, és a mai magyarban az episztemikus lehorgonyzás eszközei is (mód, idő, személyragozás) többnyire elmaradnak. Azért csak többnyire, de ehelyütt ezzel most nem foglalkozom, ahogy az igenévi morfológiával sem (Kenesei 2000, 116–136), mert az igei és a határozói igenév archaikusabb használatában, a főnévi igenév egyes segédigés konstrukcióiban megmaradt az igenév személyragozása: *Tessék, anyám sütötte piskóta! Menned kell?*) A magyar mint idegen nyelv beszélője szempontjából mindez azt is jelenti, hogy ha a beszélő tömöríteni akarja a mondani-valóját (például egy korábban teljes tagmondatban kifejtett tartalmat akar a következő tagmondatba beépíteni), akkor azt gyakran igenevekkel teheti meg. (Fordítva: használjunk lehetőség szerint igenevet, ha a mondanivalót tömöríteni akarjuk!) A forrásigei eredetnek köszönhetően az igenevek előfordulhatnak önmagukban (1) vagy valamely bővítményükkel (3), de ennek a jelentéstani megszorításai sem képezik jelen írás tárgyát (Laczkó 2000, 409–452):

(7) *A korábban kimosott ruhát most vasalta ki.*

(8) *Megpillantottam a csendben síró kisgyereket és az ágyon fekvő nagymamáját.*

(9) *Az utcába érve elővette a kulcsát.*

A *hog*y-os mellékmondatok vizsgálatának szükségességére két tény hívta fel a figyelmet. Angolul kezdő szinten beszélni próbáló magyar ajkúak indokolatlanul többször bonyolodnak *that* kötőszóval (a magyar *hog*y formái, de nem funkcionális ekvivalenciájával) bevezetett mellékmondatokba olyan esetekben, amikor az angol mondat szerkezet az igéből következően *gerund* vagy *infinitive* használatát kívánta volna meg (azaz olyankor, amikor a tükörfordítás kifejezetten félrevezető). Föltevésem szerint mindez a magyarban gyakori *hog*y-os mellékmondatú tartalomadás transzferhatása. A másik tény – s talán az előbbi is már ebből következik – nagyon egyszerű és világos: *hog*y szavunk előfordulása a Magyar Nemzeti Szövegtár állományában a 4. leggyakoribb az *a*, az névelők és az *és* kötőszó után, s ez meglehetősen kiugró frekvenciaadat. Tüzetesebb vizsgálat nélkül felmerül a kérdés: nyelvünk inkább szeret „*hog*y”-ozni az igenév használatával szemben?

Külön megemlítendő a *hog*y kötőszóval bevezetett tartalomadással kapcsolatban az, hogy a főmondati ige szemantikájának, tranzitivitásának és ragozáshasználatának a legteljesebb mértékben transzparensnek kell lennie a magyart idegen nyelvként

beszélő számára a konstrukció megértéséhez és helyes használatához még ugyanazon (poliszém) ige különféle előfordulásai is, vagyis az igezők és vonzataik külön, tudatos és el nem mulasztható tanítására is figyelniünk kell:

(7) *Segítette, hogy kilábalhasson belőle.* [öt]

(8) *Segített, hogy megértsem.* [nekem]

Az igezementika fontosságának ugyanide kapcsolódó másik jele a tartalomadás helyzetének meghatározása: *hogy*-os mellékmondatot gyakran beszélői óhaj, szándék, cél kifejezésére használunk, s ekképpen nem elegendő csupán a kötőmódú morfológia gyakoroltatása, hanem a „mikor mit?” vagy legalábbis a használati helyzetek listáját meg kell adnunk.

A tanításban már nagyobb figyelmet kapó vonatkozó mellékmondatok is mondanó kiterjesztésének, a bővebb tartalomadásnak az esetei, amennyiben a főmondat bővítményét fejtik ki: a beszélő az információt kiterítve adja meg. Itt a főmondatban már lehet utalószó, a mellékmondatban pedig vonatkozó névmási kötőszó, de ritkán jelennek meg ugyanabban az esetben (9), ami mutatja a tartalomadásnak a főmondati előzményektől független megformálhatóságát (10):

(9) *Azt edd meg, amit az asztalon találsz!*

(10) *Azt egyél, amire a szervezetednek szüksége van!*

Úgy látom, hogy a két tagmondat összekapcsoltságával ellentétben álló független megformálhatóság (vagyis az, hogy a tagmondati ige a saját tartományukban funkcionálnak) a nyelvtanuló számára talán elsősorban zavarba ejtő oka annak, hogy az ige ragozáshasználata furán aszimmetrikus is lehet (9).

A *való*-s szerkezet voltaképpen létigéből képzett igenévből (így tagmondat szintű jelentéstartalmat tömörít) és egy határozóból álló konstrukció, amelynek használatát jómagam is anyanyelvi beszélőként csikorgónak (11) tartom, s hacsak lehetséges, kerülöm (12):

(11) *A sarkon lévő üzletbe járok bevásárolni.*

(12) *A sarki üzletbe járok bevásárolni.*

Megemlíteném, hogy a *való*/*lévő* szavakkal képzett konstrukció funkciójához hasonló szerepben jelennek meg a *történő* és *szóló* igenevek is. Összetett jelentéstartalmak halmozódása esetén, aprólékosan kidolgozott fogalmazásmódú és főképpen formális szövegekben a használata nem egy esetben mégiscsak megkerülhetetlen,

ezért a kompetens nyelvhasználó konstrukciótárában már helyet kell, hogy kapjanak a „*való* és *társai*”.

### 3. *Mintavétel B1, B2, C1 szinteken*

A mennyiségi vizsgálatot az ECL-nyelvvizsga anyagain végeztem. A 25 sornyi nyelvi mintákat B1, B2 és C1 szintű megírt fogalmazásfeladatokból vettem, amelyek különböző vizsgaidőszakokból származtak, és előírt témáik is különbözőek voltak, valamint szintenként azonos nyelvvizsgaidőszakokon belül is eltértek. Minden szinten 70 (N=70) dolgozatra terjedt ki a mintavétel. Arra voltam kíváncsi, hogy a Közös Európai Referenciakeret szerint szintezett vizsgafeladatokban és a vizsgázók által megbecsült saját nyelvi szintjük szerint (amiben minden bizonnyal tanáraik is segítettek őket, hogy az aktuális tudásuknak éppen megfelelő szintre jelentkezzenek) megírt fogalmazásfeladataikban milyen spontán gyakorisággal fordultak elő az említett szerkezetek, valamint milyen volt ezeknek a megoszlása az önálló nyelvhasználat (B1, B2) és a kompetens nyelvhasználat (C1) szintjén.

Vegyük észre: amikor a vizsgázó irányított fogalmazást ír, akkor az irányítási szempontok tartalmi és nem formai jellegűek. Noha a témák komplexitása szintenként változik, ami irányt szab a gondolatok nyelvi formában történő kifejezésének, első látásra igazából semmi sem kényszerítette a vizsgázókat arra, hogy meghatározott formai eszközöket alkalmazzanak, s használják – többek között – a vizsgálat fókuszába itt helyezett szerkezeteket. Utóbb azonban kiderült, hogy egyes idiomaszerű igeneves szerkezetek (pl. *tévét nézni*, *rádiót hallgatni*) megjelenése a feladat instrukciójában, a fogalmazástéma megadásában mégiscsak befolyásolhatta a gyakoriságot.

Magától értetődik az is, hogy bizonyos szerkezetek előfordulásának valószínűsége eleve nem ugyanolyan. Pl. a *való*-val létrehozott bővített igeneves szerkesztés előfordulásának valószínűsége elemi (A2) szinten igen csekély, hiszen magának a formának a képzése és magabiztos használata számos ezen a szinten túlmutató grammatikai ismeretet foglal magában.

Az ECL-nyelvvizsga specifikációi természetesen nemcsak a nyelvtanra, hanem a beszédszándékokra vonatkozóan is pontosan, nyelvi szintekre bontottan meghatározzák azokat a nyelvi szegmenseket, amelyek felismerése és aktív használata a követelményrendszer részét képez(het)ik a mérési egységekben (itemekben). Mindez azonban a receptív készségek feladataiban, vagyis az olvasás- és a hallásértési feladatok inputjában válik láthatóvá. Például a *hogy*-os és a vonatkozó mellékmondatok, valamint a főnévi igenév különféle funkciói már a B1-es követelményekben helyet kaptak, ugyanakkor a bővített igeneves szerkezetek alkalmazását már a B2-szint írja

elő. A magyar mint idegen nyelvi tudást mérő, értékelő ECL-nyelvvizsga szakértői *know how*-ja és *know what*-ja tételesen és konkrétan, graduálva írja elő a szegmenseket.

Amikor tehát az általam kiragadott szintaktikai szerkezetek többé-kevésbé spontánnak tekinthető megjelenését és mennyiségi megoszlását vizsgáljuk, akkor magukat az ECL-nyelvvizsga szakértőinek a nyelvi jelenségeket szintenként előíró specifikációit is némiképp mérlegre tesszük.

#### 4. Mennyiségi vizsgálat

A mintavételekben megszámloltam a kiragadott szerkezetek előfordulásait. Azt gondoltam, hogy mi sem egyszerűbb ennél. De már a B1-es szintű fogalmazásírók szövegmintáinak konstrukciótára is gazdagabb annál, hogy ne kellett volna az azonos konstrukciótípus alá eső példányokat megkülönböztetnem. A számlálás közben a következő elveket követtem.

A főnévi igenév olyan gyakran használt konstrukció (már az itt nem vizsgált A2 szinten is megjelenik), hogy végül csak a bővített főnévi igenévi előfordulásokat vettem figyelembe: pl. a *szeret futni* nem került bele a frekvenciaadatokba, de a *sokat szeret futni* igen. Hosszas megfontolás után a „csak” implikált tárggyal bővített főnévi igenevet is elfogadtam ilyennek:

(13) *Szerintem mindig meglesz a papírra nyomtatott újság, de egyre kevesebben fogják olvasni [azt, a nyomtatott újságot].*

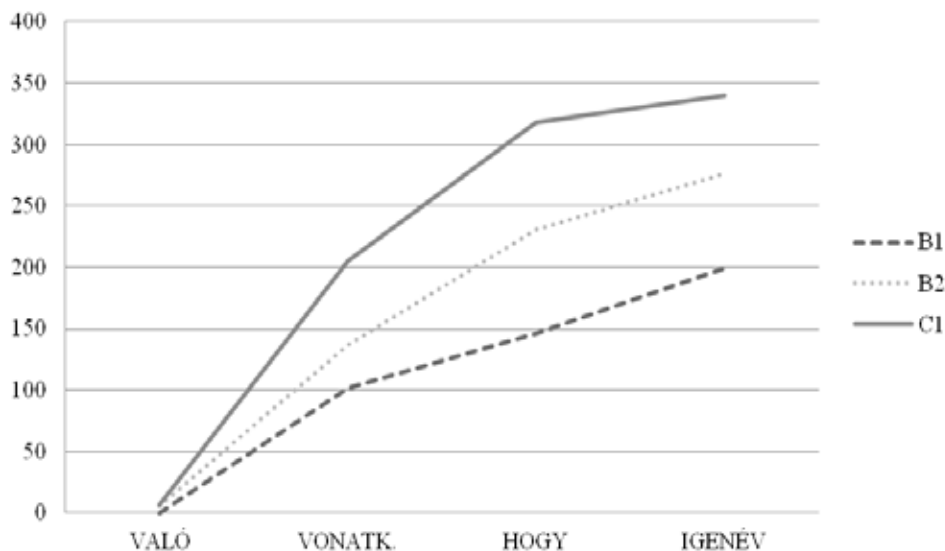
A *hogy*-os mondatok esetében az explicit *hogy*-os mondatokat emeltem be (a *hogy*-törléseket nem), és a gyakorta megjelenő – idiomatikusnak tűnő – mellékmondatokat is (*Tudom, hogy...*; *Remélem, hogy...*) Ezek a formulaszerűen bevéselt tagmondatok alapként jól serkentik a későbbi kiterjedtebb és szélesebb körű használatot. A vonatkozó mellékmondatok tekintetében bármelyik fajtájút beemeltem, ide nem értve az időhatározói vonatkozó mellékmondatokkal szemantikai rokonságot mutató *Ha..., akkor...*-típusú feltételes mondatokat. A *-va/-ve* szerkezetet (szenvedő értelmű és idiomatikus használatban: *zárva van*) szintén nem emeltem be az igenevek közé. S végül a korpusz sajátosságából adódóan nem számított az sem, hogy grammatikus-e a számba vett nyelvi adat előfordulása vagy a nyelvi környezete. A számlálás után a kapott frekvenciaadatokat szintenként összehasonlítottam.

## 5. Előzetes benyomások

Már számlálás közben feltűnt, hogy voltak erőteljesen „hogymód”-ozó vizsgázók vagy vonatkozói mellékmondatokat gyakran használó adatközlők (hiszen akár lehetséges azok nélkül is boldogulni). S bár a főnévi igenevek elkülönített számára nincs adatom, úgy tűnt, hogy egyértelműen dominál a főnévi igenév, holott az angolul kezdő szinten beszélő magyar ajkúaknál megfigyelt transzfer alapján azt valószínűsítettem, hogy a magyarban az igenévi konstrukció nem kiugróan gyakori. Érdekes volna igenévtípusra is külön-külön bontottan újra elvégezni a mennyiségi vizsgálatot. Ugyancsak benyomásaim alapján nagyon kevés volt a melléknévi igenév, abból is a legritkábban a befejezett fordult elő, egyáltalán nem volt beálló, és csak elvétve akadt határozói igenév. Ha előfordult is formailag, akkor leggyakrabban passzív funkcióban. A „való és társai” nagyon elszórtan kerültek be a fogalmazásokba. Vajon ez a témák hatása? Egyéni nyelvi tapasztalaton múlik? Fejlesztendő terület? További átgondolásra érdemes kérdések.

## 6. Eredmények

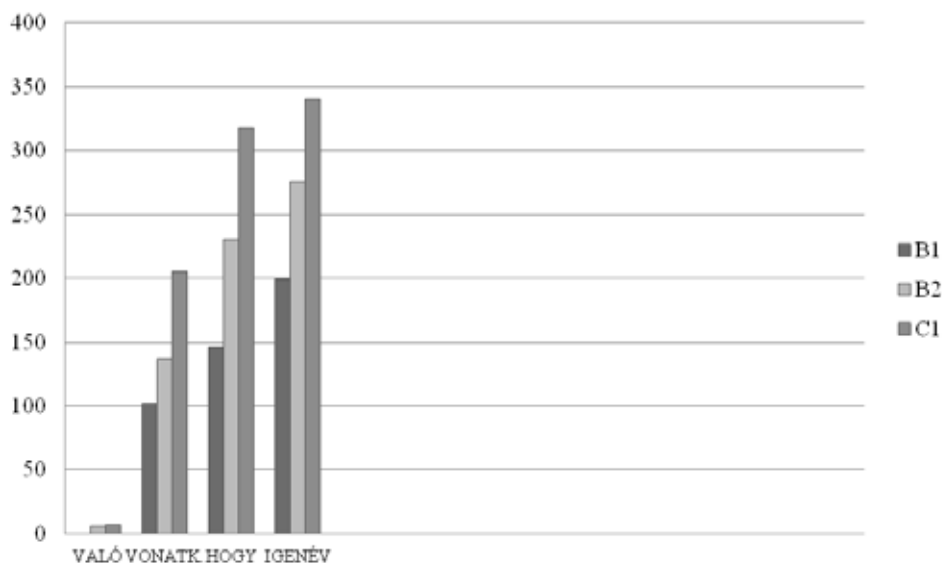
A kapott frekvenciaadatokat az alábbi grafikonok szemléltetik:



1. ábra

A legkiugróbb észrevétel láthatóan az, hogy ezeknek a szerkezeteknek a mennyisége mint afféle mutatók jellemzik a nyelvi szinteket: számszerűen annál többet használ belőlük az adatközlő, minél magasabb nyelvi szinten van. Ez a megfigyelés azért nem triviális, mert a mintavétel minden esetben 25 sornyi szövegre terjedt ki (tehát a mintanagyság tekintetében a B1 és a C1 mértéke ugyanolyan volt). Ugyanakkor a szintaxisban kevésbé vagy másképpen kötött elem megoszlásával (pl. a névelővel, és kötőszóval) érdemes lenne egybevetni az itt kapott adatokat.

Jól látszik a grafikon vízszintes tengelyén a már számbeli nagyságrend szerint elrendezett növekmény alapján az, hogy az igenév a leggyakrabban alkalmazott szerkezet, szemben az igen ritkán használt *való*-s konstrukcióval. Ezt a nagyságrendbeli sorrendiséget az oszlopdiagram szemlélteti leginkább:



2. ábra

Ne feledjük a korábban már hangsúlyozott szempontot: ezeknek a nyelvvizsgálóknak a feladat nem írta elő a formahasználatot, inkább a nyelvi szintnek megfelelő témakifejtés serkentette a komplexebb szerkezetek gyakoribb használatát a magasabb szinteken.

A négy versenyben lévő konstrukció megoszlása meglehetősen egyértelmű. Mindhárom nyelvi szinten egyértelműen az igenevek vezetnek, ami már önmagában felhívja a figyelmet arra, hogy az igenevek helyes és funkcionálisan megfelelő használatára kiemelt gondot kell fordítani a tanítási gyakorlatban. Ugyancsak gya-

korinak mondható a *hogy*-os mellékmondatok előfordulása (noha az igenevekének azért alatta marad) mindhárom vizsgált nyelvi szinten. S bár a kiragadott szerkezetek számlálásakor a 3. helyre szorultak a vonatkozói mellékmondatok, az itt szereplő frekvenciaadat mindazonáltal lényeges és gyakori tartalomkibontó kapacitásukat támasztja alá. A *való*-val képzett konstrukció kis száma voltaképpen várható volt, mint az is, hogy főképpen B2 és C1 szinten jelenik meg – ha egyáltalán.

A talán legfontosabb eredményt a végére hagytam, bár az első ábra grafikonján kivételesen statisztikai alátámasztás nélkül is jól látható az összefüggés. A *való*-val képzett konstrukció kivételével a három szerkezet (igenév, vonatkozói és *hogy*-os mellékmondat) előfordulása szabályos korrelációt mutat: minél magasabb a nyelvi szint, annál több *mindhárom* konstrukció gyakorisági előfordulása. Azaz ezeknek a szerkezeteknek a használata minden jel szerint erős összefüggést mutat az idegen nyelvi tudás szintjének emelkedésével. Azt nem jelenthetjük ki a mintavétel és a vizsgálati módszer alapján, hogy a vizsgázók azért használtak többet az ilyen szerkezetekből, mert egyre magasabb szinten vannak: az összefüggés nem ok-okozati. Azonban a szerkezetek szintenként növekvő gyakorisága kétségtelenül együtt jár a magasabb szintű magyar mint idegen nyelvi tudással.

A nyelvtan szegmenseit graduáló ECL-szakértői háttér is kiválóan „vizsgázott.” A fogalmazásfeladatokat írók robosztus tényként igazolták vissza, hogy a *hogy*-os vagy a vonatkozói mellékmondatokat a szakértők nemcsak előírják már a B1 szinten, hanem használatuk szükséges és kívánatos is a feladatkiejtéshez. Talán sejthető az eddigiekből, hogy a nyelvtan optimális graduálásának fényében az igenevek közötti különbségtétel (főnévi, határozói, bővített vagy bővítetlen, amelyekről a specifikációk szintenként rendelkeznek) további számszerű adatokon alapuló vizsgálatokat érdemelne.

A cikkíró ösztönös, implicit sejtését is visszaigazolták ezek az eredmények, amikor olyan szerkezeteket állított a vizsgálat középpontjába, amelyeknek alkalmazása szövegszintű nyelvi egységeken mérve releváns. Mégpedig azért, mert immár látható módon ezek tehát nem önkényesen kiragadott szerkezetek, hanem a közlési egységeken belül a közlendő tartalomnak a magyar grammatikában kódolt, a mennyiségi dimenzió mentén, tehát a tömörítés, a pontosítás és a kiterjesztés mentén alkalmazható eszközei.

Nem egyszerűen grammatikai konstrukciók. Az ECL-nyelvvizsgán nyert vizsgázói teljesítmény alapján a szövegkidolgozásnak az eddigieknél több figyelmet érdemlő eszközei.

## *Melléklet*

### 1. Szintenként és szerkezetenként strukturált mutatóvány a mintavételekből

#### B1

**Hogy-os:** *Remélem, hogy...; Örülök, hogy...; A film arról szólt, hogy...; Tudom, hogy...; Azt hiszem, hogy...*

**Vonatkozói:** *A város, ahová te érkezed...; A könyvet, amit én rendeltem, hogy hívják „Kosztolányi Dezső versei”; Esténként sokak klubba, ahová mentünk; Van távoli rokonaim Szege-den, akikkel lakni fogok egy hétre; Amikor jobban tudok élni, ami nekem fontos; ...vagy az országok, amit tud spanyolul beszélni*

**Igenév:** *szeretem szép ruhát tenni; a szép kilátásokat tudom nézni; kell vigyáznia gyerekek-nek; Franciaországban nem kapható; otthon egyedül nézni filmet; nemsokára vissza kell mennem Franciaországba; ha nem tudják ezeket a könyveket sürgősen feladni, szeretném a könyveket végre megkapni és újra könyveket rendelni a honlapján; nem kell választanom, hogy mit nézek; lehet kocogni erdőben, kertben; jobban tudok érteni a filmhez*

#### B2

**Hogy-os:** *... ami nem azt jelenti, hogy...; Azt is mondanom kell, hogy...; A szokásom, hogy zuhányszom, felöltözzom a pizsamámat; Az én nem létező tévé nézési szokás a családomból származik; Ezek a nyelvek mindig használhatók*

**Vonatkozói:** *... aki komolyan nem szereti a passzív, tévé néző generációt...; Ismersz valakit, akinek nincs tévé?; Az ember akkor találja meg az élet egyensúlyát, amikor...; Igazából az sem helyes, ami én csinállok...*

**Igenév:** *...helyette kezdjek edzésre járni, nyelveket tanulni, beszélgetni emberekkel; azt is mondanom kell, hogy...; beszélgetve futunk; mellettem álló, futó ember; egy zongoristának magánéletéről szóló, egy jó könyv olvasva; szintén kungfut tudó haveréivel harcolna; a panda nagyon szeretné tudni hol van a szülei; Szeretnék kinyitni egy ablakot egy másik világra! ; általában mondva; ...ami nem azt jelenti, hogy...; a nyári szünettől kezdve; be vannak ülve a fotelben és unatkozva néznek tévét; A TV egy jó nyugtató, de néha idegesítő is; Ülünk fo-telon eve csemegetet; ... társadalmi, természeti programok is találhatók...; Menjetek abba az országba, amelyiknek a nyevét tanuljátok; A háttérben lévő tévé kezdett zavarni; ... Pe-kingben tartott a Bűvész Világ bajnokság folyamán...*

**Való:** *A gyengébb anyagi helyzetben lévő emberek; ... kell lennünk a világgal való kapcsola-tban; ...csomó érdekes műsor van, ahonnan életünkre való információt találhatunk*

### 2. A szerkezetek összefonódásai (C1):

*Az emberek szexről szóló cikkeket szívesebben olvasnak, mint az Irakban folytatott háborúról szóló cikkeket; a bulvársajtóban komoly szerepe van a a meztelen képek olyan képek, amiket*



*nőkről lettek készítve; Torontóban vannak sportszövetségek, amelyek azért jöttek létre, hogy a városban lévő embereket szolgálják*

## IRODALOM

- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest. Tinta Kiadó.
- Husztai Judit 2002. Kommunikatív szempontok a nyelvvizsgán. In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia*. Pécs. Iskolakultúra. 166–173.  
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/Nyelvpedag%F3gia.pdf> (Letöltés: 2011. 12. 02.)
- Jespersen, Otto 1933. *Essentials of English Grammar*. George Allan & Unwin Ltd.
- Laczko Tibor 2000. A melléknévi és határozói igenévképzők. In: Kiefer Ferenc (szerk.) 2000: 409–452.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 2000. *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest. Akadémiai Kiadó.
- Sass Bálint (é. n.). Korpusznyelvészeti eszköz a magyar igék bővítményszerkezetének vizsgálatára: [http://www.nytud.hu/oszt/korpusz/resources/sb\\_bovszerk.pdf](http://www.nytud.hu/oszt/korpusz/resources/sb_bovszerk.pdf) (Letöltés: 2011. 09. 12.)
- Sass Bálint (é. n.). „Mazsola” – eszköz a magyar igék bővítményszerkezetének vizsgálatára. In Várad Tamás (szerk.): *Válogatás az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia előadásaiból*, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. 2009, 117–129. <http://corpus.nytud.hu/mazsola> (Letöltés: 2011. 09. 12.)
- Szabó, Gábor 2011. Relating language examinations to the CEFR: ECL as a case study. In: Waldemar Martyniuk (eds.) *Aligning Tests with the CEFR: Reflections on Using the Council of Europe's Draft Manual*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 133–144.
- Várad Tamás (é. n.). The Hungarian National Corpus. In *Proceedings of the 3rd LREC Conference*, Las Palmas. Spanyolország. 2002. 385–389. <http://corpus.nytud.hu/mnsz> (Letöltés: 2011. 09. 12.)

*Wéber, Katalin*

### **The distribution of certain syntactic structures in compositions of Hungarian as a foreign language**

The paper is an examination of how frequently candidates of ECL exam of Hungarian (as a foreign language) used the following structures in their guided compositions on level B1, B2 and C1: clauses introduced with *hogy* conjunction, defining relative clauses, participles with complements and constructions with *való*. The main aim of the empirical inquiry was to learn if these constructions are needed (and how frequently) by the language learner in their texts.

The analysis of the frequency data found in the samples showed a strong correlation between the level of the language knowledge and the high number of the structures in focus. As a conclusion these grammatical structures proved to be important vehicles in the arrangement of the propositional content (in condensing and expanding information) in written texts.



## II. TANANYAGOK ÉS MÓDSZEREK



*Rózsavölgyi Edit*

## **A Web 2.0 kihívása az idegennyelv-oktatásban a nyelvhasználói készségek fejlesztése terén\***

### **1. Bevezetés**

Az utóbbi évtizedben lényegesen megváltoztak ismereteink megosztásának körülményei az internet, s különösen a *Web 2.0* közege által rendelkezésünkre bocsátott eszközök<sup>1</sup> használatával. Ez utóbbiak, azon túl, hogy bármilyen információt pillanatok alatt szolgáltatnak, forradalmasították az emberek közötti kommunikációt és együttműködést, abban az esetben is, ha földrajzilag egymástól igen távol elhelyezkedő személyekről, illetve csoportokról van szó. Az új technológia jól alkalmazható az oktatás terén is, elsősorban az idegen nyelvek tanításában, ahol lassan, de biztosan teret nyer.

A technológiai forradalommal párhuzamosan az idegen nyelvek oktatásának és elsajátításának módszertana területén is hatalmas átalakulás ment/megy végbe. Milyen pozitívumokat hozhat magával az új technológiák használata az oktatásmódszertan és a nyelvtanítási/nyelvelsajátítási stratégiák terén? Erre az alapkérdésre keressük a választ, a lefrissebb idevágó szakirodalom felhasználásával, ill. egy *Web 2.0* közegében lefolytatott kísérleti projekt tapasztalatai alapján.

### **2. A „Danubadria” eTandem projekt**

*Danubadria* a neve egy *eTandem* keretein belül szervezett, idegennyelv- és kultúra-elsajátítást célzó kísérleti projektnek, amely a Duna és az Adria közötti régióin belül négy egyetem (Pécs, Novi Sad, Velence és Padova) részvételével valósult meg 2011-ben. A tandempárokat egyrészt magyarul tanuló, olasz anyanyelvű padovai egyetemi hallgatók, másrészt olaszul tanuló, magyar anyanyelvű magyarországi és vajdasági egyetemisták alkották. A velencei egyetem egy PhD-hallgatója volt a program koordinátora és egyik tutora.

A tandem hatékony kooperatív tanulási módszer, amely tanulópárok együttműködésén alapul. Ideális esetben a partnerek kompetenciája (tudása, kommunikatív

---

<sup>1</sup> *Blogok, wikik*, videomegosztó portálok, általában azon közös felhasználói felületek a világhálón, amelyeket maguk a használók hoznak létre.

és szociális készsége stb.) azonos / hasonló szintű, ami lehetővé teszi a tanári és tanulói szerepek egymás közötti fölcserélhetőségét. Így mindkét fél egyenlő / hasonló arányban profitál a közös munkából, amelyből ugyancsak egyenlően / hasonlóan vesz ki a részüket (Petriné 2006).

Az *eTandem* egymástól távol élő partnerek között hoz létre kapcsolatot az internetes kommunikáció által – azzal a céllal, hogy fejlessze az idegen nyelvi és az interkulturális kommunikációs képességeket. Különösen előnyös és gazdaságos megoldás azon diákok számára, akik egyébként nem tudnak vagy nem akarnak hosszabb időt külföldön tölteni, és nincs alkalmuk más módon interkulturális kommunikációban rendszeresen részt venni.

Az aszimmetrikus kapcsolat, azaz hogy az egyik fél anyanyelve a másik fél számára a tanulandó idegen nyelv, egyenlő arányban bizonyul nyelvi és kulturális előnynek, illetve hátránynak mindkét fél számára, hiszen ha megfelelően működik az *eTandem*, ugyanannyi ideig használja a két fél a két szóban forgó nyelvet. A kettős, tanári/tanulói szerepből adódóan, amelyet felváltva öltenek magukra a tandemben résztvevők, a diákok könnyen azonosulni tudnak a társukkal, amikor segíteniük kell őt valamiben, vagy társuk munkáját kell javítaniuk, értékelniük. Tiszteik a másik személyiségét, erőfeszítéseit, s ugyanezt várják el, amikor megfordul a kocka, s ők kerülnek tanulói szerepbe. Mindkét fél ugyanúgy megtapasztalja, érzékeli a nyelvi nehézségeket és a kulturális különbségeket, s hajlandó és képes olyan stratégiákat alkalmazni, amelyek a teljesítményre fektetik a hangsúlyt, s nem a hibákra (Rózsa-völgyi–Guglielmi 2011). A sikeres kommunikáció része a hatékony üzenetváltáson túl a jól működő emberi kapcsolat. Az *eTandem* feltételei e tekintetben is igen összefonódnak a diákokra.

A *Danubadria* program működési protokollja a következőképpen jellemezhető:

TECHNOLÓGIAI HÁTTÉR	<p>I. Wiki típusú <i>PBworks</i> platform, ahova a projektben résztvevők jelszóval léphettek be:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fórum tere az <i>eTandem</i> résztvevőinek szocializációs helye volt</li> <li>2. online tanulófelületén történt a tandem-anyagok, feladatok, munkák tárolása, javítása, értékelése.</li> </ol> <p>II. Kétirányú nyelvi kommunikációt elősegítő telekommunikáció hálózatok használata:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Skype alapú audio-/videokonferencia (beszédkészséget/ beszédértést fejlesztő rendszer)</li> <li>2. e-mail (írás- és olvasási készséget fejlesztő rendszer)</li> <li>3. chat (hibrid/kétoldalu rendszer, ahol a kommunikáció írásban történik, de a beszélt nyelv jellemzőivel)</li> </ol>
MUNKA- MÓDSZER	<p>Feladatközpontú (<i>task-based</i>), önszabályozott tanulás a tandempartnerrel és a tutorokkal való együttműködésben. Ugyanezt a feladatot minden tandempár 7–14 nap közötti idő alatt készítette el.</p>

KIVITELEZÉSI ÖSSZIDŐTARTAM	A 2010/2011-es tanév első félévében történt a projekt előkészítése, második félévében a kivitelezése.
ÉRTÉKELES	Padova és Novi Sad esetében az intézményesített oktatás része volt. A pécsi diák önként, helyi tanárai támogatása nélkül vett részt a programban; a projekt tutoraitól kapott értékelést.

Az *eTandem* számos elemzésre méltó aspektusa közül ebben a tanulmányban a nyelvhasználói készségek egyik legfontosabb elemét alkotó interkulturális kompetencia kialakításában, fejlesztésében gyakorolt szerepére összpontosítunk.

### 3. Új követelmények az idegennyelv-oktatásban

A technológiai fejlődés eredményei és a globalizáció szükségletei új ösztönzéseket adtak az oktatásnak, ugyanis a kommunikációs, a nyelvhasználói készségek kerültek egyértelműen előtérbe. Ha a nyelvhasználatot úgy értelmezzük, mint társas kapcsolatteremtést, elengedhetlenné válik, hogy a beszélők rendelkezzenek a nyelvi kompetencián túl olyan kulturális ismeretekkel is, amelyek sikeressé teszik kapcsolataikban. Ez a tény újraértelmezi az idegennyelv-oktatást és -tanulást, ugyanis egy új nyelvi kód elsajátításán túl részévé válik a másság meglátása, a világ új perspektívában való érzékelése, ami aztán visszahat a tanuló saját kulturális énjére. Szélesebb társadalmi keretekben gondolkodva az idegennyelv-oktatás kulcsfontosságú szerepet kap, hisz olyan interkulturális kommunikációs készségek birtokába kell juttatni a diákokat, amelyek által a XXI. században eredményesen érintkezhetnek másokkal, és képesek a másságot inkább előnynek, mint hátránynak értékelni.

Kultúránk határozza meg azt, ahogyan látjuk a világot. A dolgokat saját kulturális beállítódásunkon keresztül szemléljük, és hajlamosak vagyunk másokat bírálni saját elvárásaink és föltételezéseink alapján, ami nem kedvez a kultúráközi kapcsolatok kiépítésében – főleg akkor, ha a szóban forgó kultúrák lényegesen eltérnek egymástól. Ezért kell különösen nagy hangsúlyt fektetnünk azon képesség kialakítására és fejlesztésére, amely lehetővé teszi, hogy valaki hatékonyan tudjon kommunikálni idegen nyelven a saját kultúrájától eltérő kultúrájú emberekkel, azaz rendelkezzen interkulturális kommunikatív kompetenciával (Lawrence 2010, 33; O'Dowd 2006, 86).

#### 3.1. Interkulturális kommunikatív kompetencia

A globális kommunikációs hálózat alkalmazásának köszönhetően a távkapcsolatokat kiaknázó tanulási/tanítási módszerekkel foglalkozó szakemberek tekintélyes része az interkulturális kommunikatív kompetencia Michael Byram (1997)

által megalkotott modellje alapján dolgozik, kutat. Byram szerint a következő öt, egymással összefüggő komponens szükséges a sikeres interkulturális kommunikatív kompetencia kialakításához: (1) hozzáállás, (2) tudás, (3) a fölfedezés és az interakció képessége, (4) az értelmezés és elvonatkoztatás képessége, (5) a kritikus kulturális tudatosság kialakulása.

A hozzáállás olyan attitűdöket foglal magába, mint a kíváncsiság és nyitottság a más iránt, a más tisztelete.

A tudás ebben a kontextusban a kapcsolatteremtésre és –megtartásra vonatkozó tájékozottságot jelenti; egyrészt a szóban forgó nyelveket beszélő társadalmi csoportok és kultúrájuk tényszerű ismeretét, másrészt a kapcsolatteremtés és -fenntartás helyénvaló, mind egyéni, mind társadalmi szintű módozatainak ismeretét a szóban forgó kultúrákban, illetve ezen ismeretek alkalmazásának képességét az idegen nyelvet anyanyelvként beszélő, más kultúrához tartozó partnerrel való interakcióban.

A fölfedezői képesség olyan helyzetekre vonatkozik, amikor valakinek kevés már meglévő tudása van a másik kultúráról, vagy a kapcsolatban lévő felek képtelenek elmagyarázni, megértetni a másikkal valamilyen olyan jelenséget, amely saját maguk számára természetes és kézenfekvő. Ilyenkor fel kell ismernünk ezen tények, események stb. jelentőségét a másik kultúrában, és megpróbálni értelmezni őket, hogy miként hatnak, milyen viszonyban állnak a másik kultúra egyéb tényezőivel. Fölfedezzük és megértjük az eltérő kultúrában használatos bizonyos magatartásoknak tulajdonított szimbolikus értelmet. A fölfedezés egyik fontos csatornája a társas érintkezés. Byram értelmezésében az interakció képessége azt jelenti, hogy valaki megfelelő hozzáállással, az ismeretei birtokában fel tudja használni képességeit valós idejű, ott és akkor folyó kommunikációban, hogy megértse azokat a célzásokat, feltevéseket, amelyek az idegen nyelvű szöveg háttérben ott vannak, azonosítani tudja a sorok között megbúvó, jelenkori vagy múltbéli kulturális ideológiákhoz kapcsolódó utalásokat, s ezeket vonatkoztatni tudja a saját kultúráját átszövő hasonló vagy eltérő világnézetekhez. Ugyanakkor az interakció képessége azt is magában foglalja, hogy ismerjük és használni tudjuk azokat a társadalmi szokásokat (mind a saját, mind partnerünk kultúrájában), amelyek szükségesek ahhoz, hogy létrehozzuk és megfelelően működtessük kapcsolatainkat a másik kultúra képviselőivel.

Az értelmezés és elvonatkoztatás képességét alkalmazva tudunk összefüggésbe hozni dolgokat: tudnunk kell értelmezni egy másik kultúrából származó szöveget, eseményt stb. úgy is, hogy saját kultúránkra vonatkoztatjuk őket. Képeseknek kell lennünk arra, hogy egy kultúra által meghatározott (és nem abszolút) perspektívában gondolkodjunk, hogy felismerjük a kultúrák eltéréséből adódó félreértéseket és kommunikációs problémákat, hogy közvetíteni tudjunk bizonyos jelenségek eltérő, számunkra következetlennek tűnő, esetleg ellentmondó aspektusai között. Mindezt



tehetjük a már meglévő tudásunkra alapozva, és nem feltétlenül kell aktivizálnunk valós idejű kommunikációs helyzetekben.

Az előző négy összetevő működése ideális esetben lehetővé teszi egy ötödik aktivizálását, a kritikus kulturális tudatosságét, amely a másság nyílt értékelésében nyilvánul meg, és politikai orientációhoz is vezethet (Dooly et al. 2008, 56-60). Mint ismeretes, Byram modellje szolgáltatta az alapot a CEFR-ben (KER; Európa Tanács 2001; magyar változat: 2002) a nyelvtudás hat szintjének Európa-szerte egységes meghatározásához.<sup>2</sup>

Az interkulturális kommunikatív kompetencia fenti öt komponense közül a harmadik, a fölfedezés és az interakció, a valós idejű, ott és akkor folyó kommunikáció az, amelyiket hagyományos, osztálytermi tanítás keretében nem vagy csak nagyon nehezen lehet aktivizálni (Belz 2007).

Az interkulturális kompetencia létrejöttéhez kritikus vizsgálat tárgyává kell tennünk a saját kultúránkat ugyanúgy, mint a célnyelvi kultúrát – mind érzelmi, mind kognitív oldalról, mind pedig készségeink felől közelítve. Rendelkeznünk kell **interkulturális érzékenységgel**, azaz arra való hajlandósággal, hogy felfogjuk és értékelni tudjuk a kulturális különbségeket. Nem hiányozhat belőlünk az **interkulturális tudatosság**, az interkulturális kompetencia kognitív aspektusa, amely arra vonatkozik, hogy valaki megérti és tiszteletben tartja azokat a kulturális konvenciókat, hallgatolagos megállapodásokat, amelyek befolyásolják a gondolkodásmódot és a viselkedést. Végül pedig az interkulturális kompetenciának a viselkedésben megmutatkozó vetületével kell rendelkezünk, az **interkulturális képességgel** (*know-how*), vagyis annak a módszertárnak, technikai ismereteknek az összességével, amelyre egy interkulturális kapcsolatteremtést föltételező helyzetben szükségünk van (Dooly 2008, 17).

### 3.2. Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése az oktatásban

A CEFR (Council of Europe 2001), közzismert magyar nevén a *Közös Európai Referenciakeret (KER)*, amely az idegennyelv-oktatásban és a nyelvi kompetencia értékelésében alapvető útmutató Európában, az interkulturális kommunikatív kompetenciát mint az idegennyelv-tanulás egyik legfontosabb célját jelöli meg. Általánosságban elmondható azonban, hogy bár az interkulturális dimenzió fontosságának hangsúlyozása mellett, de még mindig a nyelvi kompetencia fejlesztése

<sup>2</sup> A – Alapszintű nyelvhasználó (*Basic User*): A1 Minimumszint (*Breakthrough*), A2 Alapszint (*Waystage*)  
B – Önálló nyelvhasználó (*Independent User*): B1 Küszöbszint (*Threshold*), B2 Középszint (*Vantage*)  
C – Mesterfokú nyelvhasználó (*Proficient User*): C1 Haladó (*Effective Operational Proficiency*), C2 Mesterfok (*Mastery*)

áll a nyelvtanítás középpontjában. Az új, európai és országos szintű interkulturális oktatási irányelvek ellenére az interkulturális nevelés általában a kultúra egy-egy kiválasztott szegmensének (kulturális szokások, hagyományok, tipikus termékek stb.) tényszerű bemutatásában merül ki, s gyakran a célnyelv tanulásától elszigetelten történik, ugyanakkor a kultúraoktatásban is érvényesül a nyelvtanulásra általánosan jellemző eredményközpontúság. Az effajta kultúrakezelés veszélye az, hogy sztereotípiákat teremt, és túlságosan leegyszerűsít, megakadályozva azokat a tanulási stratégiákat, amelyek a nyelv és a kultúra együttes elsajátításával, és ennek következtében egy teljesebb kulturális tudatosság kialakulásával elősegítik, hogy a tanulók eredményesen tudjanak kommunikálni egy új nyelvi és kulturális közegben (Lawrence 2010, 23; Paige et al. 2003).

Az interkulturális kommunikatív kompetencia kialakításának igénye ugyan fölmerül mint követelmény az idegennyelv-oktatásban, megvalósítására vonatkozóan azonban kevés irányadás áll rendelkezésünkre. A tanár többnyire magára van hagyatva a feladattal, hogy kiegészítse a célnyelvi tudást a kulturális eltérésekre vonatkozó ismeretekkel, és elősegítse az interkulturális tudatosság kialakulását és fejlődését a tanulóknban. A nyelv és a kultúra integráltan történő tanításának leghatékonyabb módja a tapasztalati tanítás / tanulás. Lehetőséget kell adni a diákok számára, hogy személyesen vagy virtuálisan találkozhassanak az általuk tanult idegen nyelv anyanyelvi beszélőivel, és ezáltal élményszerűen sajátíthassák el a nyelv és a kommunikáció interkulturális dimenzióját (Holló 2008; Lázár 2011). A tandem / *eTandem* nyelvtanulás lehet a megoldás.

### 3.3. A tanulói autonómia kérdése

A modern oktatásmódszertan legfontosabb újdonsága a nyelvtanuló személyének a figyelem középpontjába való állítása. Ennek az innovációnak két oka van: (1) megváltoztak a nyelvelsajátítás céljai; a társadalom új követelményeket rótt az oktatásra (befolyásolva annak módozatait); (2) a nyelvtanulás folyamatára vonatkozó ismereteink lényegesen bővültek a kognitív pszichológia, a szociológia, az elméleti és alkalmazott nyelvészet terén végzett kutatások következtében, s ezek útmutatásai a tanulói autonómiára mint a tanítás / tanulás egyik fő céljára irányították a figyelmet.

A tanulói autonómia fogalmával való szembesülést ma már nem kerülhetjük meg. Megvalósítása / megvalósulása viszont alapvetően befolyásolja a tanítás gyakorlatát, és óhatatlanul átalakítja a hagyományos oktatói kereteket. A nyelvelsajátítás mindkét főszereplőjére, a tanárra és a tanulóra is új szerepek, új feladatok várnak. Az oktatómunkát egyre kevésbé tekinthetjük kizárólag tantermi képzésnek, ahol az ismeretek egyirányú átadása történik a tanár részéről.

Minden nem hagyományos tantermi (a tanár mint ismeretoszító – a diák mint ismeretbefogadó) tanulási mód azon alapul, hogy a diák maga irányítja a tanulását, maga vállal felelősséget érte. Ez az alapja a tanulói autonómiának, ami a tandem-kezetek közötti tanulás egyik alappillére. A tanulói autonómia nem azonos az önálló tanulóval. A következő képességeket foglalja magába (O'Rourke 2007): (1) leválás; (2) kritikus elmélkedés és tudatosság (hol tartok a nyelvtanulásban, mi a célom, hogyan, milyen eszközökkel akarom elérni a célom; stb.); (3) határozatképesség (a tapasztalataim alapján változtatok a célkitűzéseimen és az eszköztáramon); (4) önálló cselekvés.

Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy az önszabályozott tanulás, amely a diákot képessé teszi arra, hogy kialakítson egy szokássá váló tanulási stratégiát és stílust, a partnerekkel való együttműködés függvénye. A közös elmélkedésre és értelmezésre, problémamegoldó gondolkodásra és kooperatív munkálkodásra készítő feladatok építő egymásrautaltsága bizalomépítő erejű, pozitív hatással van a személyiség fejlődésére, realisabb önértékelés motiválójává válik. A kölcsönös függésben, de megosztott felelősséggel és egyéni számonkérhetőséggel végzett tanulás szorongásmentes, szellemileg ösztönző, nagyobb kockázatvállalásra serkenti a nem anyanyelvi beszélőt, egyben növeli szociális és kooperációs képességeit. A másság megismerése elősegíti a toleranciaképesség kialakulását / fejlődését, az eltérő kulturális értékek elfogadása során a tanuló kipróbálhatja empátiás adottságait, konfliktuskezelő rátermettségét. Ezen készségek gyakorlása elengedhetetlen, hisz a mai társadalmak működése kooperáció nélkül elképzelhetetlen. Ismeretük pozitívan befolyásolhatja a tanulók későbbi személyes, társadalmi és anyagi érvényesülését.

A tanulói autonómia kialakításában/fejlesztésében kulcsfontosságú szerep jut a tanárnak. Optimális nehézségi szintű feladatokkal kell szembesíteni a hallgatókat, amelyek a fiatalok érdeklődési körét érintik, ugyanakkor valami újat is hoznak. A feladatoknak elég nehezeknek kell lenniük ahhoz, hogy odaadó munkára ösztönözzék a diákokat, de elég könnyűeknek ahhoz, hogy ha elkötelezetten dolgoznak, jó eredményt tudjanak elérni, ami megelégedettséggel tölti el őket. A feladatok megoldása során a diákokat választás elé kell állítani: ők döntsék el, a munka egy vagy több (a tanár által meghatározott) fázisában vagy módozatában hogyan akarnak eljárni (pl. milyen anyagot használnak fel, hogyan használják fel a tevékenységek kivitelezéséhez). Jó, ha a munka végső, minősítő szakaszában önértékelésre buzdítjuk őket. A realis önértékelést a tanár, illetve a tanulótársak bírálaival való szembesülés segítheti elő. A „szabad mozgástér” határait a tanár szabja meg diákjai képességeinek és tudásának ismeretében. A választási lehetőségek körét a tanulók előmenetelének, a feladatok nehézségi fokának függvényében kell tágítani vagy szűkíteni.

#### 4. A Web 2.0 potenciálja a nyelvhasználói készségek fejlesztésében

A modern technológia által rendelkezésünkre bocsátott lehetőségek a tanár egyre nagyobb elkötelezettségét, egyre aktívabb részvételét igénylik a tanítás során (Bax 2011; Reinders–Hubbard 2013). A szakmai és technológiai tudáson túl nemcsak megfelelő pedagógiai, módszertani, hanem lélektani ismeretekkel is rendelkeznie kell arra vonatkozóan, hogy a diákok hogyan működnek és reagálnak a virtuális térben, képesnek kell lennie arra, hogy meghallja a tanulók szavát, hogy a hallgatókban érdeklődést keltsen, ösztönözze intellektuális kíváncsiságukat, fenntartsa motivációjukat. Ugyanakkor ügyes szervezőnek is kell bizonyulnia, aki olyan logisztikai bázist tud kialakítani a virtuális térben, amely a diákok számára egy új perspektívát nyitó, de megfelelően behatárolt keretek között ad otthont egy kurzusnak.

A személyre szabott idegennyelv-oktatás, ahol a tanuló áll a figyelem központjában, s a tanár olyan módszereket, eszközöket hivatott találni, amelyek a lehető legjobban kiaknázzák diákjai képességeit, és a lehető legnagyobb mértékben felelnek a diákok szükségleteire, nem új gondolat, s a legújabb szakirodalomban is teret talál (pl. Stickler 2003, Reinders–Hubbard 2013). Saját tapasztalataink csak erősíteni tudják ezen orientáció érvényességét – azzal a kiegészítéssel, hogy az *eTandem* keretei ideálisak az effajta tanításra.

Az elektronikus médiumok közegében a diákok nagyobb és aktívabb részt vállalnak a tanulásban, mivel közel áll mindennapi gyakorlatukhoz (*facebook, twitter, social networking sites* stb. használata), önállóan közelíthetnek a virtuális tér adta lehetőségekhez. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy az internet önmagában nem módszer; célravezető kiaknázása a tanár feladata, aki ugyan új szerepkörben (is), de legalább ugyanolyan fontos közreműködő a tanításban/tanulásban, mint a hagyományos osztálytermi keretek között volt. A tanár választja ki a tanítási céloknak legjobban megfelelő technológiát, ő irányítja a tanulási folyamatok menetét egy multimediális eszközök által **közvetített** kurzus megtervezésével és kivitelezésével. A távközlési technikák segítségével a diákokkal való érintkezés mértékének növekedése lehetővé teszi, hogy a tanár több, pontosabb és aktuálisabb, odavágóbb visszajelzést adjon a feladatok kijelölésében, a készségfejlesztési célok kialakításában és azonosításában, és elmélkedésre készítő megjegyzéseivel elősegítse, hogy a tanulók problémamentesen tudjanak alkalmazkodni egy számukra új szociokulturális környezetbe. Hogy ez megvalósítható legyen, megfelelő tanárképzésre van szükség, s arra, hogy az oktatóknak is lehetőségük nyíljon kipróbálni új módszereket a távoktatásban (O’Dowd 2007, 34).

Az *eTandem* keretei számos olyan előnyt biztosítanak a résztvevők számára, amelyeket hagyományos tantermi oktatás során nem vagy csak részben tudunk biztosítani, s amelyekre a fentiekben volt módunk kitérni. Most röviden összegezve utalunk

azokra a lényeges aspektusokra, amelyek az *eTandem* által igazi változást, fejlődést hozhatnak az idegennyelv-oktatásban, mert más (is) tanítunk másként. A diák a következő szempontokat tekintve profitálhat az *eTandem* adta lehetőségekből:

- valódi, hiteles kommunikációs helyzetekben, maga korabeli társakkal, költségmegtakarítással próbálhatja ki a már elsajátított nyelvi elemeket;
- metanyelvi elmélkedésre kényszerül, ami fokozza saját nyelvére vonatkozó nyelvi tudatosságát;
- saját tanulási céljaira és szükségleteire összpontosíthat;
- növelheti tanulási motivációját;
- hasznot húzhat partnere tudásából;
- tapasztalatokat szerez a kooperatív munkával a közös célért való küzdés és felelősségvállalás terén;
- gyakorlatra tesz szert a társas kapcsolatok, az érzelmek, az empátia kezelése terén;
- problémamegoldó gondolkodásra nevelődik;
- fejleszti interkulturális kommunikatív kompetenciáját;
- önállóvá válik (a tanulói autonómia kérdése);
- tökéletesíti önértékelési mechanizmusát, növeli önbecsülését, önbizalmát;
- fokozza toleranciaképességét;
- főkészülhet a hosszú élettartamú tanulásra, amely túlmutat az intézményi kereteken – kialakítva egy szokássá váló tanulási stratégiát és stílust;
- gyarapíthatja technológiai tudását.

## IRODALOM

- Bax, Stephen 2011. Beyond the wow factor. In: Thomas, Michael (ed.) *Digital education: Opportunities for social collaboration*. Palgrave Macmillian, London / New York. 239–56.
- Belz, Julie A. 2007. The Development of Intercultural Communicative Competence in Telecollaborative Partnerships. In: O’Dowd, Robert (ed.) *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 127–167.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- CEFR: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* 2001. Council of Europe; [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/cefr_EN.asp) Magyar változat: KER: *Közös Európai (Nyelvi) Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* 2002. Európa Tanács  
[http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp)
- Dooley, Melinda 2008. Introduction. In: Dooley, Melinda (ed.) *Telecollaborative Language Learning. A guide to moderating intercultural collaboration online*. Peter Lang, Bern. 15–21.

- Dooly, Melinda – Masats, Dolors – Müller-Hartmann, Andreas – Caballero de Rodas, Beatriz 2008. Building effective, dynamic online partnerships. In: Dooly, Melinda (ed.) *Telecollaborative Language Learning. A guide to moderating intercultural collaboration online*. Peter Lang, Bern. 45–77.
- Holló Dorottya 2008. *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lawrence, Geoffrey – Philip, John 2010. *Learning About Otherness: a Comparative Analysis of Culture Teaching and Its Impact in International Language Teacher Preparation*. Doctoral thesis. University of Toronto.
- Lázár, Ildikó 2011. Intercultural Communication and Language Teaching. In: Kohn, Kurt – Warth, Claudia (eds.) *Web Collaboration for Intercultural Language Learning. A guide for language teachers, teacher educators and student teachers. Insights from the icEurope project*. MV-Wissenschaft. 15–17.
- O'Dowd, Robert 2006. The Use of Videoconferencing and E-mail as Mediators of Intercultural Student Ethnography. In: Belz, Julie A. – Thorne, Steven L. (eds.) *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*. Thomson & Heinle, Boston, MA. 86–121.
- O'Dowd, Robert 2007. Foreign Language Education and the Rise of Online Communication: A Review of Promises and Realities. In: O'Dowd, Robert (ed.) *Online Intercultural Exchange: An Introduction for Foreign Language Teachers*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 17–37.
- O'Rourke, Breffni 2007. Models of Telecollaboration (1): eTandem. In: O'Dowd, Robert (ed.) *Online Intercultural Exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 41–61.
- Paige, R. Michael – Jorstad, Helen – Siaya, Laura – Klein, Francine – Colby, Jeanette 2003. Culture learning in language education: A review of the literature. In: L. Lange, Dale – Paige, R. Michael (eds.) *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning*. Information Age Publishing, Greenwich, CT. 173–236.
- Petriné Feyér Judit 2006. Kooperatív tanulás. In: Nahalka István (szerk.) *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése 3. Hatékony tanulás*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 81–93.
- Reinders, Hayo – Hubbard, Philip 2013. CALL and autonomy. Affordances and constraints. In: Thomas, Michael – Reinders, Hayo – Warschauer, Mark (eds.) *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. Bloomsbury, London / New York. 359–377.
- Rózsavölgyi, Edit – Guglielmi, Lorenzo 2011. Peer Correction and Learner's Self Perception of Motivation and Autonomy in an Italian–Hungarian eTandem. In: Rață, Georgeta (ed.) *Academic Days of Timișoara: Language Education Today*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne. 450–465.
- Stickler, Ursula 2003. Student-centred counselling for tandem learning. In: Lewis, Timothy – Walker, Lesleyeds (eds.) *Autonomous Language Learning in Tandem*. Sheffield, Academy Electronic Publications. 115–122.

*Rózsavölgyi, Edit*

**The challenges offered by *Web 2.0* tools  
in the improvement of L2 students' communication skills**

This study aims to address the question of how Web 2.0 can be shaped along educational lines. Our analysis specifically focuses on what the educational potential of Web 2.0 can be as far as the improvement of L2 students' communication skills are concerned, and on how education can be re-imagined in the light of the new technologies.

The outcomes of a semester-long telecollaborative partnership between Italian university students studying Hungarian and Hungarian learners of Italian are considered. The operational protocol of the initiative called *Danubadria* was based on the reciprocal dependence and mutual support and was characterized by a task-based approach and a wiki counseling platform, in which the *eTandem* partners and their foreign language teachers collaborated.

Web 2.0 tools appear to strengthen fundamental aspects of L2 acquisition and of intercultural communicative competence that may be difficult to stimulate in students in traditional classroom environments. They may offer scholars a more participatory practice of learning in which individuals have increased opportunities to interact.

While asserting the importance of learner autonomy, a major preoccupation in today's educational climate, we claim that on-line collaboration allowed by the Internet cannot replace teachers' contribution. The complexity of Web 2.0 brings along significant challenges and teachers should be positioned to play a crucial role in managing this experience.

## *Schmidt Ildikó*

# **Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon\***

### **1. Bevezetés**

Magyarországra a világ minden tájáról érkeznek külföldiek, akik rövidebb-hosszabb ideig itt kívánnak élni, egyidejűleg a magyar társadalom részévé válnak, és társadalmi kapcsolataik révén megtapasztalják a magyar kultúrát, és elindul az integrációs folyamat. A befogadó ország nyelvének minél elmélyültebb szintű megtanulása, elsajátítása segíti az integráció hosszú útjának minél hamarabb történő bejárását. Az egyes stációin minden arra vállalkozó külföldinek végig kell haladnia, amennyiben célja a magyar társadalomba való beilleszkedés akár csak néhány évre is. A befogadó országnak, Magyarországnak lehetőséget kell teremtenie arra, hogy a külföldi minél hamarabb sikeresen integrálódjék és alkalmazkodjék új élethelyéhez. A mindennapjaik során találkoznak a magyar nyelvvel, és sokan szeretnék azt meg is tanulni. Általában nyelvtanfolyamon vagy magánórákon kezdik meg a tanulást. Mi történik akkor, ha a diák nem ismeri a latin betűs írást, mert az anyanyelvéhez más írás kapcsolódik, vagy egyáltalán nem kapcsolódik hozzá írás? A két eset ugyan nagyban eltér egymástól, a nyelvórákon mégis egy kategóriába esnek, a megoldás azonos: alfabetizálásra kerül sor.

### **2. Alfabetizálás**

A magyar nyelv hangzórendszere és betűkészlete minden külföldit kihívások elé állít. Mindenképpen érdemes és sok esetben egyenesen szükséges az alfabetizálást a nyelvtanulás kezdeti fázisába beiktatni. Az alfabetizálás *per definitionem* a latin betűs ábécét nem ismerők és / vagy írni-olvasni egyáltalán nem tudók írás-olvasás tanítását jelenti. Általában az elemi számolás elsajátítását is magába foglalja. Alfabetizáltak az az ember tekinthető, aki rendelkezik az írás-olvasás-számolás alapképességekkel. Azok a személyek, akik ugyan részt vettek iskolai oktatásban (anyanyelvi neveléshez és számolási ismeretekhez hozzájutottak), azonban nem tudják a munkahelyükön és életük egyéb területein a szükséges alapvető készségeket használni, funkcionális analfabétának számítanak (Majzik 1998). Az alfabetizálás alapdefinícióján túl a magyar nyelv nagyszámú és sajátos, más nyelvekétől nagymértékben eltérő hang–betű megfeleléseinek tanítása fontos cél, amely a diákok kezébe



eszközt ad a magyar mindennapok megértéséhez a vizuális közlések rengetegében való eligazodáson keresztül.

### 3. Célcsoport

Az alfabetizálás mindenkinek fontos, aki a magyar nyelv tanulására vállalkozik, mivel az integrációt erőteljesen befolyásolja a nyelvtudás. A Magyarországra érkezők közül sokan angol anyanyelvűek, vagy az anyanyelvük mellett beszélnek angolul. Így könnyen be tudnak illeszkedni az *expat*<sup>1</sup> közösségbe, amelyen keresztül csak áttételesen kapcsolódnak a magyar társadalomhoz. Ugyanakkor ahhoz, hogy ez az áttételes viszony közvetlenné tudjon válni, és a külföldiek ne csak az angolul magas szinten beszélő magyar munka- és diáktársaikkal tudjanak érintkezni, elengedhetetlenül szükséges a magyar nyelv ismerete.

Mindemellett vannak azonban olyan tanulócsoportok, amelyek esetében alfabetizálás nélkül lehetetlenné válik a nyelv még akár csak alapszintű elsajátítása is. Idetartoznak az anyanyelvükön írni-olvasni egyáltalán nem tudók, akik többnyire nők és idősebb férfiak. A másik kiemelt célcsoportba soroltak ugyan írni-olvasni tudnak a saját anyanyelvükön, viszont a latin betűs ábécé ismeretének hiánya megnehezíti a nyelvtanulásukat. Főként Közel- és Távol-Keletről érkező felnőttek ők. E csoport kiterjesztése, amikor a tanuló ugyan ismeri a latin betűs ábécét, ugyanakkor ez nem éri el a készség szintű ismeretet. Ez többnyire meglehetősen alacsony szintű angol nyelvtudás<sup>2</sup> esetén áll fenn.

### 4. A tananyag célja

Számos nyelvtanfolyam érhető el, amelyeken a diákok eljuthatnak arra a nyelvi szintre, amelyen már könnyedén tudnak magyarul kapcsolatot teremteni a csak magyarul vagy angolul korlátozott szinten tudó emberekkel. Azonban ahhoz, hogy erre a szintre a lehető leghamarabb el tudjon jutni a tanuló, az anyanyelvi sajátosságainak a figyelembevételével szükséges kialakítani a nyelvtanfolyami kínálatot. Így adott esetben be kell építeni a tananyagba az alfabetizálást. A kérdés az, hogy milyen tananyagot érdemes használni magyarul nem beszélő felnőttek esetében. A

<sup>1</sup> Az *expat* kifejezés az *expatriate* rövidítése. Olyan személyre utal, akik átmenetileg vagy véglegesen egy olyan országba költöznek, amelynek kultúrája alapvetően más, mint az adott személy származási országa. A származási országot mint születési és felnőtté válási helyet határozzák meg (Randhawa, 2007, 379)

<sup>2</sup> A meglehetősen alacsony szinten a Közös Európai Referenciakeret szerinti az A2-es szint értendő.

jelenlegi általános gyakorlat szerint a nyelvtanulók a magyar anyanyelvi oktatásban használatos tananyagokból tanulnak. Az ebből történő alfabetizálás sikeres volta kérdéses, minthogy ezeket az anyagokat magyarul anyanyelvi szinten beszélő kisiskolásokra szabják. További nehézséget jelent, hogy az írni tanuló gyerekeknek az írás műveltségén túl a finommotorikus fejlesztésre törekedve írásképként a szépírást tanítják. Jól látható, hogy a használatban lévő tananyagok nem megfelelőek a fentebb körülírt célcsoportnak, mivel magyarul egyáltalán nem vagy csak alacsony szinten beszélő felnőttekről van szó.

A hiány pótlására válaszként jelenik meg *Írjunk magyarul!* című programom, amely kiegészítő, moduláris anyagként alkalmazható a magyarnyelv-tanulás kezdetén a magyar ábécé megismertetése során. A kidolgozott program egy írás-olvasást segítő tananyag, amely a módszertani alapelvek szintjén támaszkodik egyrészt a magyar anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiájára, másrészt a magyar mint idegen nyelv sajátos (nyelvspecifikus) módszertanára. Ezen alapelvek alapján a tananyag összeállítása során hangsúlyos szerepet kap az anyanyelvi háttér, a magyar nyelvtudás szintje, az életkor és a megelőző iskolai háttér, vagyis az írott szöveghez kapcsolódó művelési készségek szintje. Tehát az alfabetizáláson részt vevő (fentebb leírt) célcsoport nyelvtudásának megfelelő, kezdő szintű szókészleten keresztül tanulhatnak meg magyarul írni és olvasni. Felnőttekről lévén szó, a szépírást felváltja a nyomtatott írásképhez közelebb álló technika, a funkcionális íráskép. Tekintettel arra, hogy a célcsoportban magas az analfabéták száma, így szükséges az írás műveltségét is tanítani, amely esetekben az olvasás tanítása is előtérbe kerül.

Az írás-olvasáson túl az alfabetizálás harmadik része, a számolás is megjelenik a tananyagban. A számoláshoz kapcsolódó nyelvi anyag és kulturális ismeretek bevezetése is megtörténik. A számfogalom kialakítása nem szükséges, mivel a számokkal például a mértékegységeken és a pénzen keresztül valószínűleg még az analfabéták is találkoztak már korábban.

## 5. A tananyag-összeállítás szempontjai

A tananyag kidolgozásakor a próbakurzusok során egyértelműen kirajzolódott, hogy alapvető fontosságú egy olyan magyar anyanyelvi nevelési programra való támaszkodás, amely figyelembe veszi a hangképzés során fellépő interferenciajelenségeket, sőt alapvetően meghatározza a tananyag szerkezetét. Ebből az alapvetésből kiindulva a Meixner-módszerre esett a választás, azon belül Meixner Ildikó *Játékház – Betűtanítás írásfüzet I–II. az általános iskolák I. osztálya számára* című kötetei (Meixner 1993) adták az anyanyelvi módszertani alapot. A tananyag szerkezetét tekintve tehát a betűsorrend kialakításakor a szerző figyelembe vette a

hangképzés sajátosságait – megfeleltetve azokat a magyar kisiskolások anyanyelvi nevelési gyakorlatával. A beszélt nyelvből kiindulva a betű–hang differenciálás a diák már meglévő tudására épül. Amennyiben a korábban megszerzett ismeretek nem elégségesek, a tanár által könnyen beilleszthető az aktuális óra tananyagába, illetve képek segítségével jól előhívhatók a korábban tanultak. A betű–hang differenciáláskor hangsúlyt kap a betűk jelentésmegkülönböztető szerepe – több irányból is megközelítve azt. Egyrészt a zöngés–zöngétlen párok (*v–f; b–p, d–t, g–k*) gyakoroltatásával, mivel ezeknek az oppozícióknak a készségi szintű elsajátításához hosszú idő kell, és jelentősen befolyásolja a diák anyanyelve és előzetes nyelvi tapasztalatai. Másrészt nehéz a differenciálás a hangképzés szempontjából egymáshoz közel eső hangok esetében (*l–r, cs–ty, gy–dzs*), ami főként a beszéd akcentualizáltságának mértékét határozza meg. A beszédprodukció szintjén lényeges, hogy a beszélő elérje a hallgatóság számára még jól feldolgozható akcentusminőséget, a Kenworthy által kényelmes jólérthetőséggel leírt szóbeli performanciát (Bárdos 2002, 106).

Az írás és fokozottan az olvasás terén belép az íráskép hasonlósága miatti betűtévesztés (*b–d, b–p, d–p, p–q, m–n*). Az olvasáskor elsődlegesen értelemzavaró a jelenség, másodlagosan erőteljesen lelassítja az olvasást; olyannyira, hogy a betűzés lassúsága miatt a már elolvasott és megértett egységeket újra kell olvasni, mert az olvasó időközben elfelejti a korábbi elemeket. Íráskor pedig az általában eleve nehezen olvasható szöveget rombolja a nem megfelelő betűválasztás, ami demotiválja az olvasót a túlzott figyelmet igénylő művelet során.

Némileg távolabb esik az eddigi gondolatoktól a nagybetűk használata és tanítása. Vannak bizonyos betűk, amelyekkel gyakorlatilag nem kezdődnek magyarul szavak, így nagybetűs helyzetbe, mondat elejére nem kerülhetnek. Ezeket a betűket egész egyszerűen nem szükséges beépíteni a tananyagba (*dz, dzs*). Azonban vannak olyan betűk, amelyekkel magyarul ugyan nem kezdődnek szavak, viszont más kultúrákban a személy- és földrajzi nevek írásakor megjelennek. Ezek latin betűs átírásakor pedig használatossá válnak (*Q, Y, X*), így mindenképpen fontos ezeknek a nagybetűknek a tanítása.

A fentebb említett valamennyi szempont figyelembevételével kialakításra került betűsorrend nagy valószínűséggel segíti a betű–hang differenciálást és a betűk elsajátítását, továbbá kiküszöböli a már említett interferenciajelenségeket.

*1. ábra: A választott betűsorrend*

**i, í – a – m – e – t – l – u, ú – z – h – d – o, ó – s – p – ö, ő – c – é – n – v – j – sz – á – g – r – ü, ű – b – y – gy – k – H – A – zs – M – I, Í – O, Ó – ny – U, Ú, Z – S, P – f – cs – E – B, V – ty – N, É – T – Á, C – dzs – L – F, Ü, Ű – ly – K, Zs – G, Ö, Ő – q, w – D, Ny – R, Cs – J, Sz – dz, x, X – Gy Ly, Q – Ty, V, W**

Meixner *Játékház* című füzeteitől és általában a magyar anyanyelvi nevelésben használatos kiadványoktól Schmidt *Írjunk magyarul!* című anyaga nagymértékben eltér abban, hogy az alfabetizálás szókészlete nem a magyar anyanyelvű kisgyermek ismereteire és fejlesztésére szolgáló nyelvi anyagra épül, hanem a kezdő magyar nyelvtanuló már meglévő szűk szókészletét veszi alapul, annak fejlesztését is célul tűzi ki az ábécé tanítása során. Így a tananyag jól illeszthető egy adott kurzuskönyvhez, amelynek szókészlete írott tartalommal megerősítve mélyül el a tanuló tudásában. Kezdő a szókészlet, mert felnőttek esetében ahhoz, hogy a nyelvtanulás hatékony legyen, már a tanulás korai szakaszában is szükség van az írásra és az olvasásra. Így a kezdő szinttel párhuzamosan kell haladnia az alfabetizálásnak. Ez a program ugyanakkor nem helyettesíti egy kezdő tananyag jelenlétét az oktatási folyamatban, tehát azt nem tudja kiváltani. A szókészlet Durst Péter *Lépésenként magyarul* (Durst 2004) és a Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapestén használt tananyag (Schmidt 2006, 2011) alapján került kiválasztásra.

A funkcionális íráskép versus szépírás gondolatra visszatérve, a tananyag tudatosan a nyomtatott írásképhez hasonló betűformát használ. Mivel felnőtt korban történik az alfabetizálás, minél hamarabb képessé kell válnia a tanulónak az írás-olvasásra, ez pedig a vizuális hasonlóságok meglétekor nyilvánvalóan könnyebb. Vagyis az írás tanulása mentén mindenképpen belép az olvasástanulás is, és ez könnyebben megy, ha a tanuló a nyomtatott írásképhez közelebb álló írásképet tanul meg leírni és elolvasni.

## 6. Feladattípusok

A tananyagban megjelenő feladattípusok alapvetően négy nagy csoportba rendezhetők: írástechnika, műveletek a betű–hang differenciálással, műveletek a nyelvvel, vagyis az írás összekapcsolása az idegennyelv-tanítás módszertanával és a számok bevezetése. Köztük nyilvánvalóan akadnak átfedések, vagyis bizonyos feladatok végrehajtásakor egyszerre több készség is fejlesztésre kerül. Általánosságban elmondható, hogy az írástechnika minden írástevékenységen keresztül gyakorlódik; ugyanez igaz a képek és a lexikai elemek kapcsolatán alapuló írott szóelőhívást illetően, viszont itt a hangzó szóalak megjelenése már nem föltétlen van jelen. Alapvetően fontos hangsúlyozni, hogy az írásbeli feladatok végrehajtása előtt mindenképpen szükség van az adott képhez kapcsolódó hangalak föllevenítésére, mert kizárólag így tud a tananyagban szereplő lexikai egység a tanuló beszédére reflektálni.

Az írástechnika elsődleges szintű gyakorlásának alapját a másolási feladatok adják, amikor a diák a benne élő hangalakot ismételve ír. Ezt a tanár a hangalak

sokszori ismétlésével tudja segíteni. Megfigyelhető, hogy a kezdeti fázisban a diákok hangosan ismétletgetik az éppen írott szóalakot, majd fokozatosan válik ez hangtalan, belső folyamattá. A másolás első lépésben funkcionális íráskép másolását jelenti, aztán a nyomtatott betűvel írott elemeket. Az írás inputja eleinte elszigetelt betűk gyakorlása, aztán betűkapcsolás, szótagírás, szóírás és végül mondatírás.

A betű–hang differenciálás során a beszélt nyelvből kiindulva annak kisebb egységei felől halad a tananyag. A feladatok először szavakra irányulnak, aztán mondatokhoz kapcsolódnak, és a végső cél a szövegírás. A szavak szintjén az alapozás során egy adott hang keresése, a megfelelő betű beírása és a betűsorrend meghatározása áll a középpontban. A következő lépésben hangtani oppozíciók mentén folytatódik a gyakorlás, melynek során betű-, illetve hangpárok megkülönböztetése és szavakban történő kiegészítése történik. A magánhangzók esetében rövid és hosszú magánhangzók alkalmazása (ö–ő), aztán a nyelvállás szerinti (a–o), illetve ajakkelekítés szerinti (a–á) differenciálás. A megfelelő mássalhangzók kiválasztása zöngés–zöngétlen szembenállás esetén (g–k), a hangképzés szempontjából egymáshoz közel eső hangoknál (l–r) és az íráskép hasonlóságán alapuló betűpárokkal (b–d). Végül az eddig élesített készségek összetett gyakorlása történik. Ennek alapja, amikor képi impulzus alapján szavak hiányzó részeinek beírása történik, amely lehet a szó eleje, vége, illetve szótaghiány pótlása. A feladatok összeállításakor előtérben állt a szótagolás kialakítása és a természetes szótaghatárok felismerésének megerősítése. Azonban adódott olyan betű (p), ahol igen nehéz volt megfelelő számú szótagolásra alkalmas szót találni, mivel egyrészt a tananyag elején szereplő betűről van szó, másrészt egyszerűen a kezdő szóképzésben alacsonyabb ennek a betűnek az előfordulása. A feladatlépéseket teljes szavak leírása zárja szóképek alapján, ahol például a betűhelyek számát figyelembe véve ( \_ \_ \_ – pék) kell megkeresni a hozzátartozó képet és leírni a szavakat.

A szavak szintjén túllépve a mondatmásolási gyakorlatok következnek. Ennek gyakorlására a nagybetűk belépése után van lehetőség. A mondatok esetén külön funkciót kap a szavak közti hely, amelynek a gyakorlására kifejezetten szükség van, hiszen nem minden nyelv<sup>3</sup> választja el térben a szavakat egymástól. Ugyanakkor az egybeírt szófolyamok magyarul, illetve általában a latin betűs ábécével íródó nyelvekben gondot okoznak, mert az olvasást megnehezítik, nyelvtanilag és lexikailag hibás szöveg esetén pedig egyenesen ellehetetlenítik a szövegértést.

Az idegennyelv-tanítás módszertanával összekapcsolt írásgyakorlás során fokozottan előtérbe kerül a szóképzés és nyelvtani szerkezetek gyakorlása. A lexikára összpontosító tananyag-egységekben klasszikus szókinszfejlesztő feladatokkal

<sup>3</sup> Példa erre a perzsa, a dari és a pastu nyelv, amelyeken arab ábécével írnak (Fodor 2004, 88–89).

találkozik a diák. Érdekes, hogy az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiája és az idegennyelv-tanítás módszertana határozott átfedéseket mutat ezen a ponton. Két példával megvilágítva ezt a jelenséget: az ellentétes jelentésű melléknevek párosítása és a családtagok elnevezésének gyakorlása. A grammatika megjelenése toldalékolási és mondatalkotási feladatokon keresztül érhető tetten. A diáknak kérdőszavak alapján ragokat kell használnia, birtokos és jelzős szerkezeteket alkotnia és igeragozási feladatokat kell végrehajtania. Ezenkívül belép a szóképzés a földrajzi nevekből képzett melléknevek esetén, amihez kapcsolódnak a jelzős szerkezetek, illetve a többes számú alakok. A nagybetűk bevezetésével indul el a mondatalkotás, ami a toldalékolásos feladatok egy magasabb szintű alkalmazása. Ezzel egy időben belép az ország- és a földrajzi ismeretek átadása. Egyrészt magyarországi városok, községek, régiók neve a tananyag, másrészt európai ország- és városnevek kiegészítve további olyan országokkal, amelyeket nagyságuk, illetve a diákok származási helye valószínűsíthetően fontossá tesz. A nagybetűk másik megjelenési tere a személynevek. A magyar és külföldi névhasználat sajátosságai – a maga hasonlóságaival és különbségeivel – a kulturális ismeretek egy szeletét tárják a tanulók elé.

A számok tanulása a kezdő tananyag szerves részét alkotja, így ennek gyakorlása párhuzamosan történik az alfabetizálással. A tanárnak alkalma nyílik ezen a ponton a két terület (az alfabetizálás és a normál magyar tananyag) összekapcsolására. A számok elsődleges írástechnikai gyakorlása másolással történik. A tartalmi oldal bevezetése, vagyis a számoláshoz kapcsolódó lexikai elemek tanítása a számossághoz kapcsolódik. Mennyiségeket kell számjegyekkel leírni, és fordítva: mennyiségeket számokkal lerajzolni ( $2\text{ alma} = \text{🍏} \text{ 🍏}$ ). A számjegyek a tananyag első harmadában kapnak helyet négy részre bontva: (1) 0–4, (2) 5–10, (3) 11–20, (4) 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90, 100, 1.000, 1.000.000. A számok szókészleten keresztül való bevezetése – összekapcsolva a számossággal – lehetővé teszi, hogy ezt követően bizonyos betűket elérve fokozatosan kapcsolódják be a számok betűkkel való leírása. A négy csoporton kívül eső számok (28, 79, 189, 12.346) gyakorlása folyamatosan történik a matematikai alpműveleteket is igénybe véve ( $12+1=13$ ).

## 7. Következtetések

*Írjunk magyarul!* című programom közel egy évtizednyi tanítási, azon belül alfabetizálási tapasztalat alapján állt össze. Így méltán állítható, hogy a tananyag kipróbált, működőképes, alkalmazása sikeres. Ugyanakkor lényeges az alkalmazáshoz megemlíteni, hogy a tananyagot választó tanárnak szüksége van a legalapvetőbb anyanyelvi tantárgy-pedagógiai ismeretekre.

A tananyag elsődlegesen felnőtt, főként harmadik országbeli, ebből fakadóan többnyire hátrányos helyzetű migránsokat céloz meg. Érdekes kiemelni, hogy a felnőtt mint életkori kategória kiterjeszthető az ifjúságra is, sőt az általános iskolai rendszerben a felső tagozat alsó évfolyamaira is. Ennek magyarázata: a funkcionális íráskép és a gyorsabb írás-olvasáshoz való hozzáférés biztosítása. A hátrányos helyzetből induló külföldieken túl minden magyarul tanulónak segítséget nyújt a magyar ábécé tanulása során a nyelvsajátos betű- és hangelemekre kiélezett tananyag, amely segíti ezek elsajátítását.

#### IRODALOM

- Bárdos Jenő 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fodor István 2004. *A világ nyelvei és nyelvcsaládjai*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Majzik Lászlóné (ford. és szerk.) 1998. Cseppben a tenger. Esélyegyenlőségről a felnőttoktatás perspektívájából. L'éducation des adultes dans un monde deux vitesses. Éducation pour tous. Situation et tendances (Oktatást mindenkinek. A helyzet és a tendenciák.) 1977, UNESCO, 47. alapján. *Új Pedagógiai Szemle* 1998. május: 89–101.
- Durst Péter 2004. *Lépésként magyarul. 1. lépés*. Szegedi Tudományegyetem, Hungarológiai Központ, Szeged.
- Közös Európai Referenciakeret* 2002. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht. Budapest.
- Meixner Ildikó 1993. *Játékház – Betűtanítás írásfüzet I–II. az általános iskolák I. osztálya számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Randhawa, Gurpreet 2007. *Human Resource Management*. Atlantic Publishers and Distributors Ltd., New-Delhi.
- Schmidt Ildikó 2006, 2011. *Magyar mint idegen nyelv, 5–10. osztály*. Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule, Budapest.

*Schmidt, Ildikó*

#### **Alphabetisation in the Hungarian as a Foreign Language Classes**

Foreigners living in Hungary meet the Hungarian language during their everyday activities and many of them would like to learn it as well. They usually start their studies in language courses or by taking private lessons. Many of them, however, find it difficult to learn Hungarian phonemes and letters either because a different alphabet is linked to their native language and so they are not familiar with the Latin alphabet or because no alphabet is linked to their native language at all. Although the two cases are largely different from each other, they fall within the same category in language courses and are treated in the same way: through alphabetisation. According to the present widespread practice, language students are taught from course books designed for native Hungarian pupils. The success of alphabetisation based on such books is dubious as the target group of such school material is small

children who speak Hungarian as their native language. This deficiency is now remedied by Ildikó Schmidt's programme entitled "Írjunk magyarul!" (Let's write in Hungarian!) which is school material that helps develop writing, reading and numeration skills and enables adults to learn to read and write in Hungarian at their level of knowledge, through a vocabulary for beginners. Methodology principles are based, on the one hand, on the specialised methodology of native Hungarian education and, on the other hand, on the language-specific methodology of Hungarian as a Foreign Language. In addition to presenting the programme's basic principles and theoretical background, this study also gives a detailed description of the teaching material through various types of exercises.



# III. MOTIVÁCIÓ



*Gyöngyösi Livia*

**A hasznosság elve mint motiváció  
a MINY szókincsének elsajátításában  
II. – A motivált nyelvtanulók szemszögéből**

***0. Bevezetés***

Jelen írás egy korábbi kutatásom folytatása (Hungarológiai Évkönyv 2012: 13). Előző tanulmányomban kiindulási pontként használtam fel azt a személyes tapasztalatot, amely szerint az alulmotivált csoportok érdeklődése is könnyen felkelthető, ha a tanár bevonja őket a tervezés folyamatába. A Semmelweis Egyetem elsőéves külföldi orvostanhallgatói segítettek kutatásomat, akik számára kötelező a magyar-nyelv-tanulás. A kapott, jól használható és értékes eredmények láttán izgatott a gondolat, hogy ugyanezt a felmérést motivált csoportokkal is érdemes lenne elvégezni – még hasznosabb, még jobban beépíthető eredmények reményében. Jelen kutatásomban nyolc (négy olasz és négy francia), nyelviskolában tanuló, lelkes nyelvtanulót kérdeztem meg, akiknek az életkora megegyezik az orvostanhallgatókéval.

***1. Az első kutatás rövid összefoglalása***

A második idegennyelv-elsajátítás során a motivációt tartják az egyik legmeghatározóbb tényezőnek a nyelvtanulás folyamatában (Hild 2007, MENYÉT). Különösen érvényes ez a magyar mint idegen nyelv (továbbiakban MINY) elsajátítására, abban az esetben is, ha anyanyelvi környezetben zajlik. Megfelelő motiváció nélkül a nyelvtanulók könnyen átváltaknak más nyelvekre, így nem jelent számukra problémát a mindennapi beszédhelyzetekben való kommunikáció.

Felmérésemmel arra a kérdésre kerestem választ, hogy hogyan lehetséges motiválni azokat a külföldi MINY-tanulókat, akiknek nem feltétlenül szükséges a magyar nyelv ismerete, ám mégis tanulniuk kell azt. Ők a Semmelweis Egyetem elsőéves orvostanhallgatói voltak, akik közül több csoport segítette kutatásom. A vizsgálat meglepően használható eredményeket hozott. Kérdőívben kérdeztem őket arról, hogy mely szókincset és beszédhelyzeteket tartják a legfontosabbnak magyar-nyelv-tanulásuk kezdetén. Ehhez *mind map*-eket töltöttek ki, fontosság szerint kellett osztályozniuk bizonyos készségeket, és asszociációs láncokat is folytattak. A kapott

adatok rendkívül hasznosak, koncentráltak, praktikusak, könnyen beépíthetők a nyelvtanulás folyamatába és tanulságosak is abból a szempontból, hogy mennyire fontos lenne minden csoport vagy egyén nyelvtanulása kezdetén beszélni arról, hogy az ő számára mi a leghasznosabb. Kevésbé motivált csoportok esetében pedig az a személyes tapasztalatom, hogy ez a közös tervezés elkerülhetetlen, és még elő is segítheti a motiváció kialakulását. A továbbiakban a korábban vizsgált csoportot G1-nek nevezem, tehát ők a kevésbé motiváltak.

## 2. A felmérés

### 2.1. Elméleti kérdésfelvetés

A 2012-es kutatás sok praktikus és a módszertanba könnyedén beépíthető eredményt hozott. Az volt a feltételezésem, hogy ha az alulmotivált csoport ennyire jól használható és épkezláb anyagot tudott adni, akkor a motivált csoporttól még több várható. Az új csoportot G2-nek nevezem, ők az abszolút motiváltak. A hipotéziseim a következők.

*(a) A motivált csoportnak (G2) határozott elképzelése van arról a tananyagról, készségekről és kompetenciákról, amelyeket el szeretne sajátítani, ezáltal még használhatóbb adatokat fog majd szolgáltatni. Továbbá a motivált csoport (G2) koncentráltabban és fegyelmezettebben áll hozzá a nyelvtanulás folyamatához, mint a korábban vizsgált alulmotivált csoport (G1). Tehát tudatosabb nyelvtanuló.*

*(b) Motivációtól függetlenül mindkét csoportot (G1+G2) érdemes bevonni a tervezés folyamatába, mert ahány egyén, annyiféle igény jelentkezhet. Az igények felmérése és a lehetőségekhez képest való beépítése a tananyagba pozitívan hat a tanulási folyamat összes résztvevőjére, motivációtól függetlenül, és ezáltal eredményesebb lehet a közös munka.*

### 2.2. A felmérés módszere

A felmérés típusa szerint tényfeltáró, induktív, új információt képző primerkutatás, kvalitatív és kvantitatív módszerekkel egyaránt. A kutatás eredménye számszerű adatsor és leírás, amelynek alapja empirikus mérés volt, konkrétan kérdőív kitöltése. A kérdőív feladatainak elkészítéséhez a szemantikai hálók és az asszociációs eljárások elméletét használtam fel.

### 2.3. *A felmérés célcsoportja*

A második felmérés során egy nyelviskola nyolc – saját bevallásuk szerint – motivált tanulóját kérdeztem meg. Életkorukat tekintve ők is 19 és 25 év közöttiek, a nemek szerinti megoszlás 50–50% volt. A résztvevők 100%-a beszél anyanyelvén kívül magas szinten angolul, és sokan harmadik, negyedik nyelven is. Ez abból a szempontból előnyös, hogy tapasztalt nyelvtanulókról van szó, más részről rendkívül előnytelen, hiszen angolul tökéletesen boldogulnak a mindennapi beszédhelyzetekben is. A G2 csoport esetén ez nyelvtanulásuk későbbi szakaszában okozhat problémát, ha esetleg veszítenének lelkesedésükből, a nehezedő tananyag előrehaladtával.

A diákok itt is heti négy ( $2 \times 2$ ) órában tanulják a magyar nyelvet. Mivel egy kurzus elég rövid (40 órás), általában addig folytatják tanulmányukat, ameddig érdekesnek tartják vagy életkörülményeik engedik. Tehát ebben az esetben is fontos a motiváció fenntartása, hiszen ha nem jutnak elég sikerélményhez, nem folytatják a kurzust. Sőt, sok esetben a motivációt fenntartani hosszú távon nehezebb, mint a motiválatlant lelkesíteni.

### 2.4. *A kérdőív előkészítése és lebonyolítása*

A felmérés előkészítése során igyekeztem rövid, könnyen érthető, játékos módon összeállított kérdőívet készíteni, amely kifejezetten adott célcsoportra van szabva. A kérdőív négy feladatból áll (ld. mellékletben), amely azt a szókincset és beszédhelyzeteket igyekszik felderíteni, amelyeket a célcsoport fontosnak tart nyelvtanulása kezdetén.

## 3. *A kérdőívben alkalmazott feladatok elméleti háttere*

### 3.1. *A szemantikai hálók*

A kognitív megközelítés a nyelvhasználatot információ-feldolgozó keretben értelmezi. Az ember elméjében mentális reprezentációt készít az őt körülvevő dolgokról, és így tárolja azokat. Az így kialakított képek a szimbólumok, amelyek a fizikai ingereket reprezentálják, és sajátos kapcsolatban állnak egymással. A kognitív tudományok kutatják azt, hogy hogyan keletkeznek a szimbólumok, hogyan tároljuk, majd hívjuk elő azokat. A szimbólumok tárolása és előhívása több tényezőtől függ. Ilyen kognitív tényezők a nyelvérzék és a munkamemória, affektív tényezők pedig a motiváció, nyelvi szorongás és különböző személyiségjegyek (Racsmány 2004). A motivációt kiemelt fontosságúnak érzem, ezért gondolom azt, hogy ha a

célcsoport részt vesz az elsajátítani kívánt anyag kiválasztásában, ez pozitívan hat majd a tárolás és az előhívás folyamatára is.

A megismerés modellálására egy komputációs eljárást használtam kérdőívem elkészítéséhez. Ez a **szemantikai háló**. A tudást a kapcsolatok mintázata képviseli, egy olyan struktúrában, amely az asszociációra vezethető vissza (Pléh 1998).

Az első két feladatot a szemantikai hálók működésére építettem. Az első feladat egy megkezdett *mind-map*, amelynek három eleme van: *alapszituációk*, *alapszókincs* és *alaptémák*. Ezeket kellett folytatni szabad asszociációkkal. Ennél a feladatnál arra építettem, hogy minden ismeret asszociációkban létezik. Ha pedig a fogalmak asszociációs viszonyban állnak egymással, szemantikai hálót alkotnak. A háló csomópontokból áll, ahol minden csomópont egy-egy fogalmat reprezentál. A felmérés befejeztével arra számítottam, hogy az eredményeket összesítve meg tudok rajzolni egy olyan szemantikai hálót, amely egy ábrában mutatja a kapott eredményt. Ehhez **Collins és Quillian (1969) hálózatelméletét** vettem segítségül, amely hierarchikus rendszerbe foglalja az ismereteket.

A második feladat az első kérdés egyenes folytatása – direktebb, irányított módon. Ennél a feladatnál több konkrét területet határoztam meg: a *tanulmányaim*, *szabadidő*, *magyarok*, *munka Magyarországon* és *turisztika Magyarországon* témaköröket, hiszen a külföldi nyelvtanulókat e témák érinthetik elsősorban magyarországi tartózkodásuk idején.

### 3.2. Megadott kompetenciák súlyozása

A harmadik feladat az első kettőt pontosan ellentétes oldalról közelíti meg, ugyanakkor mintegy kiegészíti. Megadott témákat, szókincseket, beszédhelyzeteket, kompetenciákat kellett pontozniuk 1–10-es skálán, ahol az általuk leghasznosabb elemek 10 pontot, a legkevésbé hasznosak 0 vagy 1 pontot értek a véglegesítésben. Egy értéket többször is fel lehetett használni, tehát minden egyes komponenshez lehet egy számot rendelni, amely százalékos arányban ad képet az adott célcsoport véleményéről együttesen, illetve nemzetiségek szerint.

A megadott témák, beszédhelyzetek, kompetenciák a következők: „*small talks*” (hétköznapi udvarias „csevegés”); közlekedés, utazás, étel-miszer-vásárlás, szórakozás, vendégségben, vásárlás, dolgok / események leírásának képessége, telefonbeszélgetés, érzelmek kifejezése, időjárás, hivatalos nyelvi fordulatok ismerete, újságolvasás, számolás, használati tárgyak megnevezése; a magyar helyesírás.

### 3.3. Asszociációs láncok

A negyedik feladat a szabad asszociációra irányult. Célja kettős: egyrészt könnyű levezetésként szolgál az előző három (megerőltetőbb) kérdés után, másrésztől olyan nem tudatosan előhívott témákat, ötleteket adhat, amelyeknek tananyagba beépítése szintén meggondolandó. A három kiindulási pont: *az otthonom, Budapest és más országban élni*. Nagy előnyük az ilyen típusú asszociációs láncoknak az, hogy érzelmi oldalról készítetik a válaszadást; ugyanakkor ez a hátrányuk is.

## 4. Feldolgozás és értékelés

Az eredmények feldolgozása és értékelése során összehasonlítom a G1 csoport eredményeit a G2-ével, de a G1 táblázatait itt nem közlöm, mert ott hat nemzetiség szerepelt – szemben az itt lévő kettővel. A nemzetiségenkénti különbségeket nem tudom olyan behatóan vizsgálni a G2-csoport esetében, így itt csak a végeredményeket összegzem.

### 4.1. Az első feladat eredményei

Az első feladat során a megkérdezettek szabadon határozhatták meg a nyelvtanulás kezdetén számukra fontos szituációkat, témákat és szókincset. A kapott válaszokat százalékos arányban a következő táblázatban foglaltam össze. Függőlegesen a két nemzetiségre lebontva, vízszintesen összesítve szerepelnek az eredmények.

	%	olasz	francia	összesen
vásárlás		100	25	62,5%
étteremben, rendelés		100	50	75%
utazás, közlekedés, útbaigazítás		-	75	37,5%
bemutakozás		-	25	12,5%
fogorvosnál		-	25	12,5%
udvarias kifejezések, köszönések		25	100	62,5%
számok		-	50	25%
irányok		-	25	12,5%
ételek, élelmiszerek		25	50	37,5%
bankban		-	25	12,5%
hotelek		-	25	12,5%
jegyvásárlás		-	25	12,5%
helyek a városban, üzletek		25	-	12,5%

1. ábra – Alaptémák és szókincs

A legnagyobb százalékot az *étteremben, rendelés* kapta, amelyet  $\frac{3}{4}$  részben emeltek ki. A *vásárlás* és *mindennapi udvariassági formulák* 62,5%-ot kaptak, az *ételek, élelmiszerek* és az *utazás, közlekedés, útbaigazítás* pedig 37,5%-ot. Többen említették még a *számok* ismeretét is, a többit azonban csak egy-egy válaszadó írta.

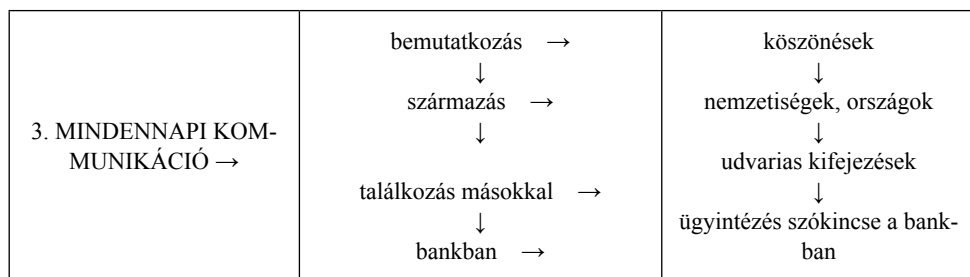
Összehasonlítva a kevésbé motivált csoport válaszaival, az eredmény a legtöbb százalékot elért témák esetében hasonló. A *vásárlás, utazás, mindennapi kifejezések* és az *ételek, élelmiszerek* a G1 csoport esetében is a legnépszerűbbek voltak. Ez azt mutatja, hogy ezeket a témákat valóban a nyelvtanulás kezdetén is érdemes érinteni, még ha nem is olyan mélységben, mint ahogy a nyelvtan később lehetővé teszi. Különbséget mutat azonban a felsorolt témák sokrétűsége. A G1 csoport megemlítette az *elsősegély, segítségkérés, lakás körüli teendők, kapcsolat felvétele a szomszédokkal, taxirendelés, használati tárgyak, ügyintézés a rendőrségen, egyetemen, telefonbeszélgetés, ígék, idő kifejezése, dátumok, napok és országismeret* témákat is, amelyek a G2 csoportnál egyáltalán nem szerepelnek. Érdekesnek találom, hogy a motivált csoport nem produkált hasonlóan változatos válaszokat, pedig tőlük lenne elvárható, hogy minél hamarabb kommunikálni akarjanak ezekben az elemi szituációkban.

A nemzetiségenkénti eltérések nem számottevőek, ám kiemelendő, hogy az olaszok számára a *vásárlás* és az *étteremben, bárban* való rendelés 100%-ban lett megjelölve, míg a franciák esetében a *mindennapi udvariassági formulák* ismerete bírt ugyanilyen fontossággal.

Megpróbáltam elkészíteni az összesített szemantikai hálót, Collins és Quillian hálózatalmélete alapján úgy, hogy vízszintesen és függőlegesen is jól láthatóak legyenek az összefüggések és a hierarchia.

TÉMÁK ↓	ALAP- ↓ SZITUÁCIÓK ↓	SZÓKINCS ↓
1. VÁSÁRLÁS →	étteremben, bárban → ↓ rendelés →	élelmiszerek ↓ ételek, italok ↓ számok
2. UTAZÁS, KÖZLEKEDÉS →	útbaigazítás →  jegyvásárlás →  közlekedés →  szállásfoglalás, hotel →	irányok ↓ helyek a városban, közlekedési eszközök ↓ üzletek, hotelben





2. ábra – Összesített szemantikai háló

Ugyan a G2 csoporttól nem kaptam sem több, sem használhatóbb adatot, jól látható az, hogy mely témák elemi fontosságúak számukra a nyelvtanulás kezdetén, illetve arra is rávilágít a kapott eredmény, hogy a nyelvtanulókat egyénként érdemes szemlélni, és vizsgálni, hogy az adott csoportnak mi fontos, függetlenül a kezdeti motiváció meglététől vagy hiányától. A felmérés első pontjához a G1 számottevően több használható adatot szolgáltatott, mint a G2. Ez az első hipotézisemet idáig némiképp cáfolja, nagy meglepetésemre.

#### 4.2. A második feladat eredményei

A második feladat során öt előre meghatározott témakörben kellett bővíteni a szemantikai hálót. Ezek a témakörök a *tanulmányaim, szabadidő, magyarok, munka és turizmus Magyarországon*. Öt külön táblázatban összegeztem a kapott válaszokat.

##### 4.2.1 Tanulmányok

	%	olasz	francia	összesen
iskola, egyetem		50	-	25%
nyelvek		25	-	12,5%
magyar iskolarendszer		-	50	25%
informatika		-	25	12,5%
zene,		25	-	12,5%
irodalom		25	-	12,5%
filozófia		25	-	12,5%
szakszókincs		-	25	12,5%

3. ábra – Tanulmányok

A G1 csoport a tanulmányok témán belül a *tantárgyak neveit, a betegségeket és a testrészeket* szerepeltették nagyobb arányban, de említették a *gyógyszerek* neveit, az *osztályzatok* kifejezéseit, illetve olyan szituációkat, mint az *iskolai adminisztráció, panasztétel, udvarias kifejezések* és a *könyvtárban, könyvesboltban* használt tipikus

beszédpanelek. Ehhez képest a G2 csoport a *magyar iskolarendszer* iránt érdeklődik, illetve jellemző, hogy minden válaszadó egyéni választ írt, ami kizárólag számára fontos (*zene, filozófia, informatika* stb.). Nem általános fogalmakat írtak, sőt nem is kifejezetten a nyelvtanulás kezdetére vonatkozó ismereteket. Sokkal tágabb, megfoghatatlanabb fogalmakat jelöltek meg. Ezek beépítése a tananyagba csak a témakörök szűkítésével lehetséges. Egy gyógyszerértári szituáció nyilvánvalóan nem tud olyan sokféle lenni, mint a *zene*. Nem is vethetőek össze az ilyen eredmények.

#### 4.2.2 Szabadidő

	%	olasz	francia	összesen
mozi, filmek		50	-	25%
zene, diszkó		50	-	25%
kocsmá		25	-	12,5%
sport		25	25	25%
barátokkal való társaság		50	75	62,5%
étteremben		25	50	32,5%
színház		-	50	12,5%
számítógép		-	25	12,5%
magyar kultúra		50	25	32,5%

4. ábra – Szabadidő

A G1 csoport esetében a szabadidős tevékenységek közül a *vásárlás* volt a legerősebb, majd a *mozi és a filmek* szókinccse, ezt követve pedig a *bulizás*. Többen írták még az *éttermi szituációkat*, a *főzés*, a *sport* és *hobbik* szókinccsét, a *barátokkal történő kötetlen beszélgetések* nyelvezetét, kisebb arányban pedig szerepelt az *újságolvasás*, *hegedű*, *telefonbeszélgetés* és a *pihenés*.

A G2 csoport a *barátokkal való és az éttermi társalgást* tartotta a legfontosabbnak, megemlítve még a *mozi és filmek*, *zene*, *diszkó* és *sport* témákat is. Érdekes különbség, hogy a motivált csoportban többen mutatnak érdeklődést a *magyar kultúra* iránt, míg a G1 csoport fel sem hozta alternatívaként. Ez egy olyan pont lehet, amelynél megfoghatóvá válik a motiváció szerinti különbség, azaz nyilvánvalóan az a csoport érdeklődik a tanult nyelv kultúrája iránt, amely kedvet érez annak megismeréséhez. Ebből könnyen következhet az a felismerés, hogy fordítva is igaz lehet az állítás, azaz ha az adott kultúrát jobban megismeri a G1 csoport, motivációt nyerhet a nyelvtanuláshoz. Ez igazolja a minél több kulturális ismeret tananyagba való beépítését.

A különbségek ellenére mindkét táblázatot használhatónak találom, hiszen tartalmaznak olyan elemeket, amelyek egyszerűségük és logikusságuk ellenére sem szerepelnek a tananyagokban – függetlenül attól, hogy a motivált vagy a kevésbé motivált célcsoport szolgáltatta.

A továbbiakban az első kutatást három új ponttal egészítettem ki – föltételezve, hogy a G2 csoport eleve érez kedvet a magyar kultúra megismeréséhez.

#### 4.2.3 A magyarok

	%	olasz	francia	összesen
Népességszám		25	25	25%
Hogy néznek ki?		25	-	12,5%
Milyenek a magyarok?		-	50	25%
Foglalkozások		25	-	12,5%
Szokások		25	50	34,5%
politika		25	50	34,5%
gazdaság		25	-	12,5%
magyar történelem		-	50	25%
sajtó		-	25	12,5%
kultúra		-	50	25%

5. ábra – Magyarok

Leginkább a *magyar szokások* és a *politika* iránt érdeklődtek, de említették még a *magyar kultúrát*, *történelmet*, *népességszámot* és *személyiségjegyeket* is. Egy-egy fő érdeklődne a *gazdaság*, *sajtó*, *foglalkoztatottsági ráták* és a *magyarok külső jegei* iránt is.

#### 4.2.4 Munka Magyarországon

	%	olasz	francia	összesen
speciális szókincs		25	25	25%
alapszituációk a munkahelyen		25	-	12,5%
bevételek		-	25	12,5%
munkáltatói szokások		-	25	12,5%
politika, gazdaság		-	25	12,5%
szerződések		-	50	25%
adó		-	50	25%

6. ábra – Munka Magyarországon

A magyarországi munka témakörén belül az *adózás*, *szerződések* és *speciális szókincs* témákat írták többen, emellett megemlítették a *bevételeket*, *munkáltatói szokásokat*, *politikai és gazdasági helyzetet* és néhány *alapszituációt*, amely előfordulhat munkahelyi környezetben. Ez a kérdés is egyedi válaszokat adott, nyilván egyénenként változó, hogy ki mit tart fontosnak, mi tartozik az érdeklődési köréhez.

#### 4.2.5 Utazás Magyarországon

	%	olasz	francia	összesen
közlekedés		25	50	34,5%
láttnivalók Magyarországon		-	75	34,5%
kultúra, érdekességek Magyarországról		-	50	25%
repülőtéren		-	25	12,5%
vasútállomáson		50	25	34,5%
információkérés		25	25	25%
turista irodában		-	25	12,5%
foglalás		-	25	12,5%
jegyvásárlás		25	50	34,5%

7. ábra – Utazás Magyarországon

Erre a kérdéskörre is egyéni válaszok születtek, de többen írták a *közlekedés*, *láttnivalók*, *jegyvásárlás* és a *vasútállomáson* témaköröket. Szerepelt még az *információkérés*, *kultúra és érdekességek Magyarországról*, *szituációk a repülőtéren*, *turista irodában* és *foglalás*.

A kapott eredményeket összegezve arra a következtetésre jutottam, hogy inkább az egyéni szempontok érvényesülnek, mint a csoportonkénti egységes vélemények. Ez erősíti a második hipotézisemet, mely szerint motivációtól függetlenül érdemes felmérni az igényeket és a lehetőségekhez képest beépíteni azokat a tananyagba. Az első hipotézisem itt sem látszik igazolódni, azaz a motivált csoport nem szolgáltatott gazdagabb és pontosabb anyagot, mint a motiválatlan.

#### 4.3. A harmadik feladat

A kompetenciák súlyozását mérő feladat során a kapott adatok nemzetiségenként nem hoztak szignifikáns különbségeket, de a G1 csoport összesítéseivel összevetve érdekes eredményt kaptam. Az alábbi táblázatban százalékos arányban tüntettem fel az eredményeket – jelölve az adott nemzetiségek által leginkább és legkevésbé preferált területeket.

	%	olasz	francia	összesen G2	összesen G1
közlekedés, utazás		60	85	72,5%	75%
„small talks”		57	95	76%	66%
élelmiszer-vásárlás		72	90	81%	84%
szórakozás		70	80	75%	62%
vendégségben		72	60	66%	50%
vásárlás		60	73	67%	60%
leírás képessége		62	73	68%	59%

telefonbeszélgetés	77	80	78,5%	62%
érzelmeik kifejezése	67	63	65%	62%
időjárás	67	40	53,5%	39%
hivatalos nyelv ismerete	58	38	48%	53%
hírolvasás	43	28	35,5%	56%
számolás	47	95	71%	75%
használati tárgyak	100	93	96,5%	67%
helyesírás	30	80	55%	50%

8. ábra – Kompetenciák súlyozása

Hasonlóságot mutat a két csoport abban, hogy az *élelmiszer-vásárlást* magas százalékban jelölték meg; a G1 csoport a legmagasabban: 84%-ban. A motiválatlan csoport a *közlekedést*, *utazást* és a *számolást* tartotta még fontosnak, míg a motiváltak a *használati tárgyak* neveinek ismeretét és a *telefonbeszélgetést*. A G2 csoport a legkevésbé hasznosnak a *hírolvasást* találta, míg a G1 csoport az *időjárás* kifejezéseit. Mindkét csoport elvetette a *helyesírás* fontosságát, a G2 csoport a *hivatalos nyelv* ismeretét is, amely meglepő, ha a motivált csoport szemszögéből nézem, hiszen tőlük elvárható lenne a precizításra való törekvés.

A G1 csoport pedig a *vendégségben* történő kommunikációt tartotta szükségte-  
lennek, amely abból a szempontból érthető, hogy amennyiben nem érdekli a magyar kultúra, valószínűleg nem törekszik majd magyar ismerősöket sem gyűjteni maga köré, így aztán nem lesz szüksége *vendégségben* kommunikálni.

#### 4.4. A negyedik feladat

Szabad asszociáció volt a feladat. Nemzetiségenként jelentős eltérést ennél a feladatnál sem tapasztaltam. Érzelmi viszonyulástól függően pozitív és negatív tartalmú szavakat kaptam válaszként; ezeket a következő táblázatban foglaltam össze. A kapott válaszok zöme melléknév és főnév. A G1 csoport esetén sokkal gazdagabb és használhatóbb szókincs bontakozott ki.

	☺	☹
1. az otthonom	ágy, hálószoba, hűtőszekrény, nagy ház, lányok, kert	rossz kanapé, fűtés, túl meleg, számlák
2. Budapest	lányok, Duna, pálinka, éttermek, bárók, buli, lángos	hajléktalanok
3. más országban élni	Jobb, mint otthon, pihenés	messze a családtól, veszélyes

9. ábra – Szabad asszociációk

Bár nem kaptam olyan változatos anyagot, mint a G1 csoport esetében, de még így is érdemes lenne megvizsgálni a kapott szavak gyakoriságát vagy egyáltalán

előfordulását a tananyagokban. Mindenképpen érdemes lenne beépíteni ezeket a kifejezéseket a tanulási folyamat kezdeti szakaszába, hiszen olyan egyszerű szókincs bontakozik itt ki, amely a nyelvtanulók közvetlen életét, érzelmeit és személyiségét érinti, és a G2 csoport esetében nem is bonyolult.

## 5. Összegzés

Dolgozatomban egy korábbi kutatásomra építve arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a motivált MINY-tanulók határozottabb elképzeléssel rendelkeznek-e saját nyelvtanulásuk menetéről, tudatosabb nyelvtanulók-e, mint a kevésbé motiváltak. A kérdőív módszereit tekintve a szemantikai háló és az asszociációs rendszerek elméletét használtam fel a gyakorlatban.

Első felmérésem során hat nemzetiség képviselői segítették munkámat – úgy érzem, hasznosan. Olyan egyszerű és logikus összefüggésekre világítottak rá, amelyek ki tudja, miért, hiányoznak a tananyagokból. Második felmérésem motivált csoportjának eredményei némiképp meglepetést okoztak számomra. Úgy vélem, hogy az első hipotézisem helytelennek bizonyult.

*(a) A motivált csoportnak (G2) határozott elképzelése van arról, amit el szeretne sajátítani, ezáltal még használhatóbb adatokat fog majd szolgáltatni, azaz a motivált csoport (G2) koncentráltabban és fegyelmezettebben áll hozzá a nyelvtanulás folyamatához, mint a korábban vizsgált alulmotivált csoport (G1).*

A felmérés során kiderült, hogy a G1 csoport sokkal összeszedettebb, koncentráltabb, szűkebb és praktikusabb témákat jelölt meg, mint a lelkes G2 csoport. A G2 csoportra jellemző a tágabb fogalmak megnevezése, mint pl. *zene, irodalom, filozófia*, míg a G1 csoportban konkrétabban fejezték ki magukat a megkérdezettek, azaz ők konkrét beszédhelyzetekben gondolkodtak, pl. *hogyan kell taxit rendelni vagy jegyet vásárolni a vasútállomáson*. Éppen ezért jutottam arra a következtetésre, hogy nyelvtanárként hasznosabb és beépíthetőbb eredményeket kaptam a G1 csoporttól, hiszen ha a csoport háromnegyede szeretne tudni taxit rendelni, ezt könnyebb beépíteni a tananyagba, mint a zenét vagy a filozófiát, ha nem szűkítjük a fogalmakat. Az adatok összegzése közben úgy tűnt, hogy a G2 csoport kevésbé érti a kérdéseket. A motivált nyelvtanulók nem tartják fontosnak meghatározni, hogy mi fontos a nyelvtanulásuk kezdetén, hiszen őket minden érdekli, vagy annyira specifikus kívánságokkal álltak elő, amelyek csoportos óra keretében nem megvalósíthatóak, csak egyéni tanrendben. Tehát ezen felmérés eredménye az, hogy a motiváltabb csoport nem produkált használhatóbb eredményeket, nem mutatkoztak tudatosabb nyelvtanulóknak.

A második hipotézisemet nem cáfolta meg a felmérés, azaz:

(b) *Motivációtól függetlenül mindkét csoportot (G1+G2) érdemes bevonni a tananyagtervezés fázisába, mert ezáltal eredményesebb lehet a közös munka.*

Érdemesnek tartom átgondolni a kapott javaslatokat és itt-ott kiegészíteni velük az adott anyagot. Könnyen lehet, hogy a használható szókincs nagymértékben segíti a kommunikáció vágyát, azaz a motiválatlan csoportoknál maga a hasznosság elve motivációt jelenthet még akkor is, ha egyébként nem kényszerülnek rá a magyar nyelv használatára. A motivált nyelvtanulók esetében pedig segít koncentrálni, átgondolni a tudni vágyott ismeretek sorrendiségét, fontosságát.

E második kutatásom sok szempontból csalódást okozott, és emiatt még több további kérdés merült fel bennem. Továbbá a gyakorló MINY-tanárok véleményére is kíváncsi lennék. Akár ugyanezen kérdőív kitöltése harmadszor is érdekes eredményeket hozhatna, ha azt különböző életkorú MINY-tanárok tölténék ki. Előző és jelen kutatásom eredményét gyakorlatba ültetve minden csoport esetében tovább lehetne bontani a megkapott témákat konkrét szókincsre. Így praktikusán kirajzolódna az a szókincs, amely adott pillanatban a vizsgált célcsoportnak fontos. Az **adott pillanat** és a **konkrét célcsoport** továbbra is kulcsjelentőséggel bírnak, hiszen ahány célcsoport, annyiféle igény és sorrendiség jelentkezhet. A motivált csoport által szolgáltatott adatok pedig még inkább rávilágítanak a személyre szabott magyar nyelv-tanítás fontosságára és a kulturális ismeretek beépítésére.

## IRODALOM

- Baddeley, Alan 2001. *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gyöngyösi Livia 2012. A hasznosság elve mint motiváció a MINY szókincsének elsajátításában. *Hungarológiai Évkönyv* 13: 29–42.
- Hild Gabriella 2007. A Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt (MENYÉT) vizsgálata hangos gondolkodtatásos eljárással. *Iskolakultúra*.  
[http://www.iskolakultura.hu/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=32](http://www.iskolakultura.hu/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=32)
- Károly Krisztina 2002. Az alkalmazott nyelvészeti kutatások néhány alapvető módszertani kérdéséről. *Alkalmazott nyelvtudomány* 2:77–87.
- Kiss Jenő 2002. *A nyelvi adat – Az anyaggyűjtés*. In: Társadalom és nyelvhasználat. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 30–47.
- Pinker, Steven 2006. *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Typotex, Budapest.
- Pléh Csaba 1995. A szimbólumfeldolgozó gondolkodásmód és a szimbólumfogalom változatai/változásai. In: Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor (szerk.): *„Jelbeszéd az életünk”: A szimbolizáció története és kutatásának módszerei*. Osiris–Századvég, Budapest. 149–171.
- Pléh Csaba 1984. Pszicholingvisztika. A megértés és a szövegalkotás pszichológiája. In: Büky Béla – Egyed András – Pléh Csaba (szerk.) *Nyelvi képességek – fogalomkincs, megértés*. Tankönyvkiadó, Budapest. 271–383.
- Pléh Csaba 1998. *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris, Budapest. 13–44.

- Pléh Csaba 2003. *A természet és a lélek: A naturalista megközelítés a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba 1998. Az asszociáció reneszánsza a kognitív pszichológiában. In: *Hagyomány és újítás a pszichológiában*. Balassi Kiadó, Budapest. 289–298.
- Racsmány Mihály 2004. *A munkamemória szerepe a megismerésben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tomcsányi Pál 2000. *Általános kutatómódszertan. Az ismeretalkotás és –közlés tudományasztól független elmélete és gyakorlata*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- [www.szepejedit.com/oktatas/pszicholingvisztika](http://www.szepejedit.com/oktatas/pszicholingvisztika)

## ***Melléklet***

### **Questionnaire**

This questionnaire is to research the basic topics, situations and vocabulary when learning a new (second, third, etc.) language in a foreign country living among native speakers.

Please fill in the mind-maps, spidergrams and answer the following questions!

Thank you very much for your help!

Nationality: \_\_\_\_\_

Male / Female

- 1. If you could plan a survival Hungarian language course for foreigners in Hungary, what topics, situations and vocabulary would you teach first?**

### **BASIC VOCABULARY**

- 2. Please, continue the following spidergrams!**

MY  
STUDIES

IN MY  
FREETIME

FAMILY,  
HUNGARIANS

WORKING  
IN HUNGARY



TRAVELLING  
IN HUNGARY

**3. How important are the next contexts (with their vocabulary and phrases) in learning a new language?**

**Please rate them from 1 to 10. (1 for the most important, 10 for the least practical)**

	transportation
	small talks
	buying food
	going out
	visiting people's home
	shopping
	describing things
	telephone conversations
	expressing emotions
	weather
	using formal language
	being able to read news
	counting
	everyday objects
	spelling and writing

**4. Please, continue the next association-line!**

my apartment  
Budapest  
living far from home

*Gyöngyösi, Lívia*

**The principle of usefulness as motivation in the acquisition  
of Hungarian as a second or third language**

**II – From the aspect of motivated language learners**

My present study is the continuation of a previous research based on surveying unmotivated HL2-learners (G1) on the topic of basic vocabulary and speech acts at the beginning of their language learning process. In my present study I am surveying a group of motivated students (G2) and compare the given results with the unmotivated groups'. To my surprise my first hypothesis turned to be false, but the second seems to be proved. The data given by G2 highlights the need of the personal care of the HL2-learners, even in groups and the importance of teaching through cultural motives as much as it is possible.

*Liebhardt Zsolt*

## **Külföldi nyelvtanulók attitűdjei a magyar mint idegen nyelv vonatkozásában\***

### ***1. A kutatás, a kutatás célja, bevezetés***

Az utóbbi években a magyar mint idegen nyelv tárgykörében megjelenő tanulmányok egyre több figyelmet szentelnek annak a kérdésnek, hogy kik a magyar mint idegen nyelv tanulói. E tanulmányok elsősorban a külföldi magyar lektorátusok hallgatóira és a magyarországi egyetemek magyar kurzusain tanuló külföldiekre összpontosítanak. Azok a Magyarországon élő külföldiek azonban, akik a magyar nyelvet nyelviskolákban, illetve magánórákon tanulják, kívül esnek a látókörünkön.

Jelen dolgozat ez utóbbi, kevésbé kutatott csoport tanulóit veszi szemügyre, elsősorban azokra a kérdésekre keresve választ, hogy kik alkotják e tanulói csoportot, miért tanulják a nyelvünket, milyen nyelvi helyzetekben használják, valamint arra, milyen szintre szándékoznak eljutni a nyelvtanulásuk során.

### ***2. A kutatás résztvevői***

A kutatás résztvevői (akik mind volt vagy jelenlegi tanítványaim) Magyarország egy közepes nagyságú városában, Pécsen 2006-tól, nyelviskolai kereteken belül, cég által biztosított tanfolyamokon vagy magánúton tanultak magyarul, illetve még jelenleg is folytatják e tanulmányaikat. Eddigi tapasztalataim alapján úgy látom, hogy az ilyen szervezett formában vagy rendszeres magánórák keretében zajló magyar nyelvoktatást többnyire diplomás, több idegen nyelvet beszélő külföldiek veszik igénybe, akik rendelkeznek idegen nyelvtanulási tapasztalatokkal, és szorgalmas együttműködő tanítványok.

A Magyarországon leghosszabb időt eltöltő adatközlő már a 6 éve él itt, a legrövidebb időt eltöltőnek Magyarországon való tartózkodása egy nyári négyhetes intenzív nyelvkurzusra korlátozódott. A megkérdezettek közül a leghosszabb ideig magyarul tanuló 2 évig tanulta a nyelvet, és olyan válaszadó is van közöttük, akinek magyartanulási tapasztalatai még csak néhány napra terjednek ki. A tanulás/tanítás leggyakrabban heti kétszer másfél órában zajlik, az intenzív kurzusok pedig napi 5 órát jelentenek négy héten keresztül.

A kutatás során 25 kérdőívet küldtem el elektronikus formában, interneten keresztül elérhető tanítványaimnak és ebből 22 kitöltött kérdőívet kaptam vissza. Több adatközlő jelenleg már nem él Magyarországon, így az adatokat a világ legkülönbözőbb tájairól kaptam vissza, az Amerikai Egyesült Államoktól Európán át egészen Ausztráliáig.

### 3. *A hipotézis*

Munkám során arra az előfeltevésre jutottam, hogy az itt élő külföldiek két okra visszavezethetően tanulnak magyarul. A válaszadók egy részének élettársa / házastársa magyar, a másik csoportba tartozókat pedig munkájuk vagy tanulmányaik kötik Magyarországhoz. Ez a megoszlás a magyar nyelvtanulási motivációjukban is alapvetően megmutatkozik. Akiknek házastársuk/élettársuk magyar, és ezért tanulnak magyarul, érzelmileg is kötődnek a nyelvhez – szemben azokkal, akiket munkájuk, tanulmányaik kötnék az országhoz. A fentiek értelmében kutatásom hipotézise a személyes kapcsolati érintettség és a tanulási motiváció összefüggéseire vonatkozott:

**Azok a magyar nyelvet tanuló külföldiek, akiknek magyar élettársuk van, még akkor is motiváltabban viszonyulnak a magyar nyelvhez, ha magyar élettársukkal nem magyarul beszélnek, mint azok, akik nem rendelkeznek személyes érintettséggel. Összefüggést feltételezek a motiváció és a tevékenységek között.**

### 4. *A kérdőív*

A kérdés megválaszolása érdekében egy 24 pontos kérdőívet dolgoztam ki, amely módszertanilag két részre tagolódik, és (1) zárt, illetve (2) nyitott kérdéseket tartalmaz. A kérdéseket a minél nagyobb fokú érhetőség és pontosság érdekében három nyelven (magyarul, németül és angolul) tettem föl.

A kérdőív első részében feltett kérdések a személyes adatok főlvétele után arról szolgáztatnak információkat, hogy hányadik tanult nyelve a magyar az adatközlőnek, illetve hogy Magyarországon él-e, magyar anyanyelvű házastársa / élettársa van-e. Ezek után nyelvhasználatra vonatkozó kérdések következtek: hol, kivel használja a magyar nyelvet, valamint milyen magyar nyelvű tevékenységeket folytat?

A kérdőív második felében a nyitott, bővebb kifejtést kívánó kérdések a tanulói motivációra irányultak. Arra voltam kíváncsi, milyen okokból, mennyi ideig szeretne a válaszadó magyarul tanulni, illetve hogy a nyelvtudásukból, valamint ennek hiányából milyen előnyeik, hátrányaik származtak.

Végül a magyarokra vonatkozó meglátásaikat feltáró kérdések szerepelnek: milyenek a magyaroknak a magyarul beszélő külföldiekhez fűződő attitűdjei, származott-e már konfliktusuk abból, hogy Magyarországon külföldiként élnek, illetve hogy mi, magyarok beszélünk-e az ő meglátásuk szerint idegen nyelveket?

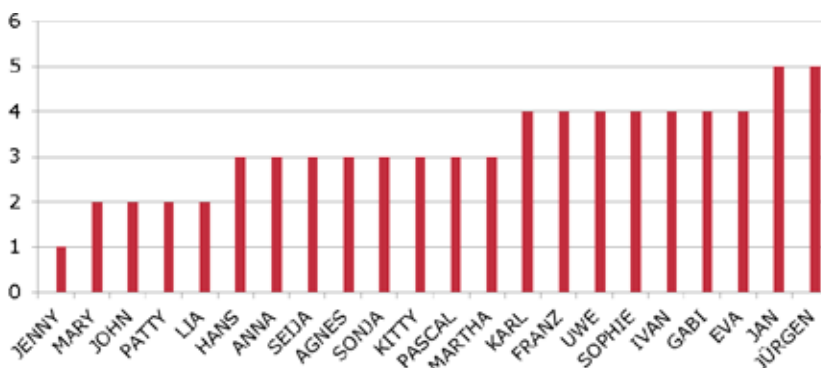
## 5. A kérdőívek válaszainak elemzése

A kérdőívek adatait a kérdések típusának megfelelően elemzem. A kérdőív első felében szereplő (1) zárt kérdésekre adott válaszokat az áttekinthetőség kedvéért táblázatos formában, a kérdőívem második felét alkotó (2) nyílt kérdéseket – a 15. *Milyen szintre akar eljutni a magyar nyelvben?* kérdés kivételével – két eset alapján vizsgálom. A megkérdezettek a tanulmányban nem saját nevükön szerepelnek, a két alaposabban elemzett esetben szereplő Karl és John tanítványaim saját névválasztása volt.

### 5.1. A (1) zárt kérdések

A zárt kérdésekre adott válaszokat a hipotézisem igazolásához szükséges sorrendben ismertetem. A tanítványaim idegen nyelvi tapasztalataira vonatkozó válaszai után azt az előfeltevésemet szeretném igazolni, hogy a magyar mint idegen nyelv tanulói valóban két csoportra oszthatók-e aszerint, hogy házastársuk / élettársuk magyar anyanyelvű, illetve arra, hogy munkájukból / tanulmányaikból adódóan élnek itt. Ezután a nyelvhasználatra vonatkozó válaszok bemutatása következik.

5.1.1. Az első elemzett kérdésre, hogy hányadik idegen nyelvük a magyar, a megkérdezettek az alábbiakban (az 1. táblázatban) látható módon válaszoltak.



1. táblázat: Hányadik idegen nyelve a magyar?

A föltételezéseknek megfelelően a válaszadók – egy kivétellel – legalább egy idegen nyelvet ismertek már a magyar nyelvvel való találkozásuk előtt is, tehát válaszaik értékelése során számíthatunk rá, hogy már rendelkeznek idegennyelv-tanulási stratégiákkal, így vannak személyes tapasztalataik azzal kapcsolatban, hogy mennyi idő alatt, mennyi befektetett energiával milyen szintre lehet eljutni egy idegen nyelvben.

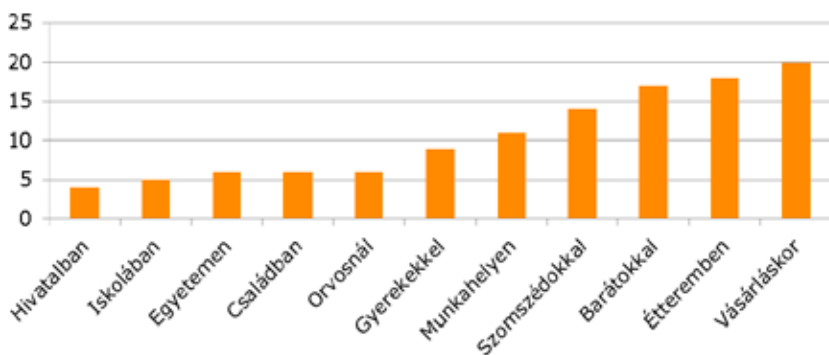
5.1.2. A huszonekét válaszadó közül hét főnek volt magyar anyanyelvű élettársa, és tizenöt fő a munkája / tanulmányai miatt él(t) Magyarországon. (2. táblázat)



2. táblázat: Házastársa/ élettársa magyar anyanyelvű?/ Miért él / élt Magyarországon?

A kutatás során a válaszok között a 2. táblázatban található adatokra vonatkozóan három esetben mutatkozott látszólagos átfedés: Jennynek és Sophie-nak egyszerre van magyar anyanyelvű élettársa, és dolgozik Magyarországon, de a *Miért él(t) Magyarországon?* kérdésre adott válaszaik alapján kiderül, hogy Sophie partnere miatt él itt, Jenny pedig partnere anyanyelvének elsajátítása céljából jött Magyarországra.

5.1.3. A 4. táblázatban a nyelvhasználati szinterekre vonatkozó válaszok láthatóak.

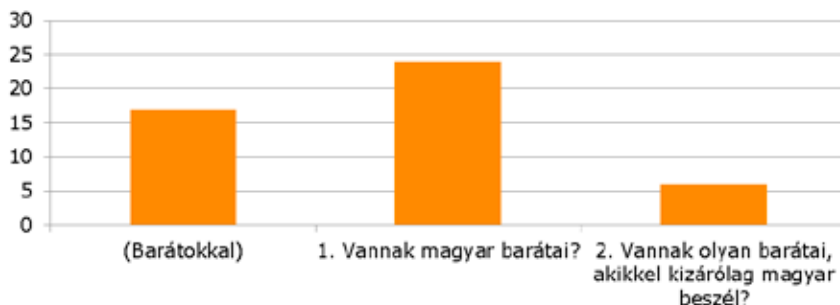


4. táblázat: Hol használja a magyar nyelvet?

Az összesített adatokból látható, hogy a választható nyelvhasználati szinterek közül az első ötben vásárláskor (20), az étteremben (18), barátokkal (17), szomszé-

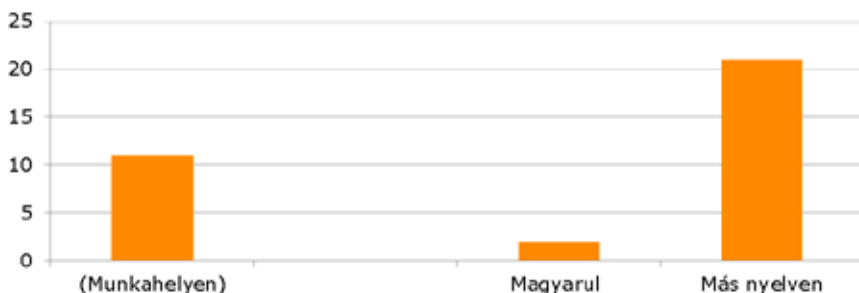
dokkal (14) és a munkahely (11) szerepel. A táblázat alapján az is látható, hogy a két csoport között nem mutatható ki szignifikáns különbség arra nézve, hogy hány szintéren használják a célnyelvet.

5.1.4. A barátokkal folytatott beszélgetéseket és a munkahelyi nyelvhasználatot érintő válaszokat vizsgálva azonban érdemes az 5., illetve a 6. táblázat adatait is jobban szemügyre venni.



5. táblázat: Vannak magyar barátai?/Vannak olyan magyar barátai, akikkel kizárólag magyarul beszél?

E kérdéspár eredményei két szempontból is figyelemre méltóak. Egyrészt értékelhetővé teszik a 4. táblázatban (*Hol használja a magyar nyelvet?*) a barátokra vonatkozó válaszokat. Azoknak a válaszadóknak is voltak magyar barátai, akik nem élnek a magyar nyelvvel ezekben az élethelyzetekben. Másrészt árnyalják az ugyanerre a kérdésre kapott válaszokat. A megkérdezettek többsége (9 fő) azt a választ adta, hogy e barátaikkal való kapcsolataikban a magyar nyelvet veszik igénybe, ám e kilenc válaszadó közül csak háromnak voltak olyan magyar barátai, akikkel kizárólag magyarul beszélt. Ez felveti a kérdést, hogy milyen mértékben folyik a társalgás magyarul, illetve közvetítő nyelven, és ez esetelegesen egy újabb kutatás tárgyát képezheti.

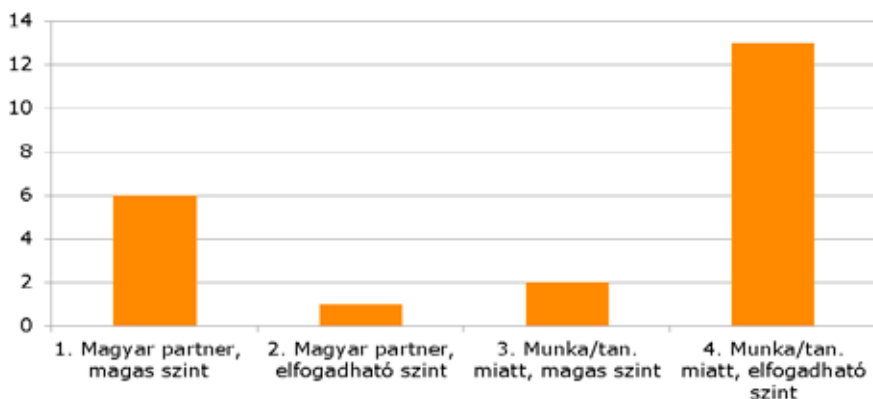


6. táblázat: Milyen nyelven beszél legközelebbi munkatársaival?

5.1.5. Ezek az adatok – a közvetlenül ezt megelőzőkhöz hasonlóan – a 4. táblázatban felsorolt nyelvhasználati szituációkat érintő válaszokat finomítják. A megkérdezettek közül négyen úgy nyilatkoztak, hogy használják a magyar nyelvet a munkahelyükön, ám közelebbi kollégáikkal, akikkel feltehetően hosszabb kommunikációba bonyolódhatnak, mégis jellemzően közvetítőnyelvet használnak. E helyzetben csak egyetlen személy használta kizárólag a magyar nyelvet.

A nyelvhasználati kérdésekre adott válaszokat vizsgálva meg kell állapítanunk, hogy e tekintetben sincs szignifikáns különbség aszerint, hogy a két csoportban a külföldiek hol, kivel használják a magyar nyelvet – természetesen a család és a munkahelyre vonatkozó adatoktól eltekintve.

5.1.6. A kutatás egyik fő kérdése, hogy a magyar mint idegen nyelv tanulói milyen szintre szeretnének eljutni a magyar nyelvben. A következő táblázat az e kérdésre adott válaszokat szemlélteti. Nyelvtanulóim válaszai alapján 'magas' (középfok feletti) és 'elfogadható' (a mindennapi kommunikációhoz elegendő) szintű kategóriákat hoztam létre. A „magyar partner” feliratú oszlopok a magyar anyanyelvű társal élő tanulókat jelenti. E csoportból 6 fő szeretne magas nyelvi szintet elérni (1. oszlop), 1 megkérdezett pedig megelégszik az elfogadható nyelvi szinttel (2. oszlop). Azon tanulók közül, akik a munkájuk / tanulmányaik miatt élnek hazánkban (3., illetve 4. oszlop) 2 diák szeretne magas szinten beszélni magyarul, és 13 elégnék tartja az elfogadható nyelvi szintet.



7. táblázat: Milyen szintre akar eljutni a magyar nyelvben?

## 5.2. Karl és John esete

A tanulók motivációinak vizsgálatára a kérdőív második fele, a (2) nyitott kérdések irányultak. A tanulók motivációinak két összetevőjére voltam kíváncsi: miért tanulnak magyarul, és milyen szintre akarnak eljutni a nyelvben?



Azt a föltevésemet, miszerint a vizsgált személyek motivációit befolyásolja a személyes érzelmi-kapcsolati érintettség, és ez a nyelvtanulásukban is tetten érhető, kvalitatív módszerrel, két válaszadó kérdőívének mélyebb elemzésével kívánom megválaszolni. E kérdésben a Smith által idézett Cook és Cambell (1979) javaslatai szerint járok el. „Ha valaki nem véletlenszerű mintaválasztás alapján dolgozik, célszerű egymástól minél jobban különböző adatközlőket választatni” (Smith 2006).

5.2.1. Karl 34 éves német férfi, Németországban él, házastársa magyar. Németországban született két éves kislányukkal az édesanya kizárólag magyarul beszél, emiatt németországi otthonában magyar nyelvi közegben él, és a család a magyar házastárs családjával is rendszeresen tartja a kapcsolatot. Leghosszabb magyarországi tartózkodása másfél hónap volt, amelynek során egy négyhetes intenzív kurzuson vett részt. Az azóta eltelt másfél év alatt interneten keresztül vesz magyarórákat.

Karl magyar nyelvtudása lehetővé teszi gyermekük kétnyelvű nevelését, hisz így a nyelveket a szülők következetesen meg tudják osztani egymás között, és az édesanyjának nem szükséges tolmácsolni, ha a kislánnyal magyarul beszél.

A férj azt szeretné, hogy felesége azon családtagjaival, akik nem beszélnek idegen nyelveket, egyedül is képes legyen kommunikálni, és ezekben a helyzetekben se legyen rászorulva a felesége tolmácsolására, valamint azt is fontosnak tartja, hogy felesége nyelveket beszélő rokonaival magyar közegben ne németül kelljen beszélnie. A családban a gyerekekkel és a barátokkal használja a nyelvet, ezért pillanatnyilag nem szándékozik elérni anyanyelvi szintet, és legalábbis most egy tárgyalóképes tudásra sincs szüksége, mivel a magyar nyelvet nem a hivatásához használja. Szeretné a családi és privát környezetében hatékonyabban és biztosabban megértetni magát.

Nyelvtudásának hiányát és ennek előnyeit is ebben a közegben érzékelte, így motivációi is ennek alapján alakultak. Sajnos, származott már konfliktusa abból, hogy külföldiként tartózkodott Magyarországon, de ezt főleg a németek rossz „imázsának” tudta be. Úgy látja, hogy a magyarok természetesen honorálják, ha külföldiként magyarul szólal meg, de hozzáteszi, hogy a nyelv összetettsége és az ő hiányos tudása miatt sokszor inkább mégis egy más nyelvet részesít előnyben.

Tapasztalatai alapján a magyarok közül sokan beszélnek idegen nyelveket: magyar családjában sok a diplomás; ők majdnem mind tudnak legalább egy idegen nyelvet.

5.2.2. John 55 éves amerikai férfi, a 2008/2009-es tanévben Fulbright-csereprogram keretében biológiatanárként dolgozott 10 hónapot egy pécsi két tannyelvű gimnáziumban. Angol anyanyelvén kívül spanyolul beszél. Azért tanult magyarul, hogy az idejéhez mérten minél jobban megismerje a magyar kultúrát.

Nem volt különösebb elvárása az elérendő nyelvi szinttel kapcsolatban, munkáját angolul végezte, tanárkollégáival angolul beszélt. A magyar nyelv gyakorlására a nyelvórákon kívül csupán vásárlás során, étteremben nyílt lehetősége. Magyar barátai előszeretettel gyakorolták vele az angol nyelvet. Magyar nyelvi tanulmányait hazatérésével befejezte.

Az angolul beszélők nagy számának köszönhetően nem érezte hátrányát magyar nyelvtudása hiányának, gond nélkül elboldogult az országban. Előnyeit is inkább most érzi, mert hazatérve az USA-ban rengeteg magyar származású emberrel találkozik, akik előtt megcsillogtathatja magyar szókincsét.

Barátságosaknak lát minket, magyarokat, és néhány kulturális félreértést leszámítva nem volt konfliktusa nálunk. A legtöbb magyar pozitívan fogadta, és egyben mulatságosnak is tartotta, ha magyarul szólalt meg, de mindenki szívesen vette, hogy próbálkozik.

## **6. A kutatás eredményei**

Hipotézisem a kutatás során részben beigazolódott. Azok a megkérdezettek, akiknek magyar élettársuk, házastársuk van (6 válaszadó), motiváltabbak, és magasabb szinten szeretnék elsajátítani a nyelvet. Közülük öten említették, hogy szeretnék eljutni egy megközelítőleg anyanyelvi szintre, illetve arra a szintre, hogy irodalmi műveket is képessé váljanak magyarul olvasni. Azok, akik ilyen személyes érintettséggel nem rendelkeznek, és a munkájuk, tanulmányaik miatt élnek / éltek Magyarországon, valamint az általuk itt töltendő / töltött idő belátható volt, a gyakran ismétlődő kommunikációs helyzetek, a mindennapi élet könnyebbé tétele miatt, udvariasságból, kíváncsiságból tanulnak / tanultak magyarul. E válaszadók nem tervezik / tervezték, hogy komolyabb szinten elsajátítanák a nyelvet, megelégednek / megelégedtek egy elfogadható, a mindennapi életben saját magukat megértetni tudó szinttel.

Ez azzal hozható összefüggésbe, hogy e külföldiek számára az idegenből az újonnan befogadott státusza nem jelentkezik célként. Az általuk kitűzött elsajátítandó nyelvi szint híven tükrözi a társadalmi beilleszkedésre, az integrációra történő törekvésük szintjét. Társadalmi kapcsolatrendszerüket nem szakítják meg az anyaországban, gyakran hazautaznak hétvégenként, de mindenképp jellemző rájuk a két ország közötti – tudatosan vállalt – ingázó életforma. Így magyarországi kapcsolati rendszerük, barátaik sem képeznek olyan erős támogató közösségi hálózatot, amely identitásukat meghatározó fontos függőségi kapcsolatokat hordozna magában. Tehát hipotézisem másik része, miszerint a kiterjedt magyar baráti kör is jelentős szerepet játszhat a magyartanulási motivációkban, nem igazolódott be. Mindkét csoport ren-

delkezett magyar barátokkal, akikkel a megkérdezettek jellemzően nem magyarul kommunikálnak, és ezek a baráti kapcsolatok nem játszottak szerepet a nyelvtanulási motivációban; ehelyett a gyenge, de mindennapi társadalmi kötelékek használata az a szintér, ahol minden megkérdezett gyakorolja, és szívesen használja a nyelvet.

A magyar mint idegen nyelv szakos tanárok számára dolgozatomban továbbgondolása azért lehet hasznos, mert segítséget adhat abban, hogy külföldi diákjaiknak elsődlegesen milyen nyelvi szituációkban van szükségük a magyar nyelvre, ezekhez milyen nyelvtani ismeretekkel kell rendelkezniük és használati szinten alkalmazniuk, illetve melyek azok az idegen nyelvi készségek, amelyeket fokozottabban érdemes fejleszteni a szociopragmatikai ismeretekkel összhangban.

E belátás a tanításban használt magyar nyelvkönyvek megválasztásában is segítségükre lehet, illetve a már használt nyelvkönyvek kommunikáció-központúbb oktatásában, az egyes nyelvtani egységek sorrendjéhez való tudatosan kritikus viszonyulásban (a diákok önálló nyelvhasználata érdekében ezeknek az önkényes megváltoztatásához, fölcseréléséhez és megfelelő hangsúlyozásához). Például a tárgyeset tanítását, ami rendkívül hasznos tudás az olyan mindennapi helyzetekben, mint az étterem és a vásárlás, érdemes fölcserélni a sok helyen elsőként tanított főnévi toldalékkal, a többes szám jelével; az egyszerűbb ételek és az alapvető élelmiszerek nevére kissé több időt kellene szánni, mert így, a több gyakorlásnak köszönhetően már a nyelvtanulás kezdeti szakaszában el lehet juttatni a tanulókat egy önálló, magabiztos nyelvhasználati szintre. Ez a sikerélmény a diákok önbizalmát is növelheti, ami hatással lehet a motiváltságukra, nyelvtanulásuk sikerére.

## IRODALOM

- Bohus Ágnes 2008: Tankönyvhasználati tapasztalatok, igények és sajátosságok a Balassi Bálint Intézet diákjainak körében végzett felmérés alapján. *THL2* 2008/1–2: 77–106.
- Smith, Ripley L. 2006. A kommunikatív kompetencia társadalmi szerkezete: a szociális háló módszerének alkalmazása egy szociolingvisztikai problémára. In: Huszár Ágnes (szerk.) *A családi nyagatástól a munkahelyi nyelvhasználatig. Szociolingvisztikai olvasmányok magyar nyelven*. Tinta tankönyvkiadó, Budapest. 26–50.
- Szili Katalin 2006: *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia kiadó, Budapest.

## *Függelék*

Karl kérdőíve

### **Külföldi nyelvtanulóknak a magyarhoz mint idegen nyelvhez fűződő attitűdjei**

Die Attitűden der ausländischen Ungarisch-Studenten zur ungarischen Sprache.

Attitudes of foreign learners of Hungarian to the Hungarian language

1.	Neme Geschlecht Sex	Männlich
2.	Mikor született? Wann sind Sie geboren? When were you born?	1976
3.	Nemzetisége Nationalität Nationality	Deutsch
4.	Mi az anyanyelve? Was ist Ihre Muttersprache? What is your first language?	Deutsch
5.	Hányadik idegen nyelve a magyar? Die wievielte Fremdsprache ist Ungarisch für Sie? Is Hungarian your first foreign language?	4.
6.	Milyen a magyarnyelv tudása? Wie schätzten Sie Ihre Ungarischkenntnisse ein? What is your knowledge of Hungarian like?	Akzeptabel, ich kann mich verständigen in den alltäglichen Situationen
7.	Magyarországon él jelenleg? Leben Sie zurzeit in Ungarn? Are you living in Hungary currently?	Nein
8.	Házastársa / élettársa magyar anyanyelvű? Ist Ihr Ehepartner ungarischer Muttersprachler/in? Is your partner a Hungarian native speaker?	Ja
9.	Hol használja a magyar nyelvet? Wo benutzten / haben Sie die ungarische Sprache / benutzt? Where do/did you use the Hungarian language?	Mit Freunden In der Familie Mit den Kindern (nur passiv – ich spreche mit meinem Kind nicht Ungarisch)
10	A közelebbi kollégáival milyen nyelven beszél? Welche Sprache sprechen Sie / haben Sie mit Ihren nächsten Kollegen / gesprochen? What language do/did you speak with your closest colleagues?	Deutsch
11	Vannak-e magyar barátai? Haben Sie ungarische Freunde? Do you have Hungarian friends?	Ja

12	Vannak olyan magyar barátai, akikkel kizárólag magyarul beszél? Haben sie ungarische Freunde, mit denen Sie ausschließlich Ungarisch sprechen? Do you have Hungarian friends with whom you speak exclusively Hungarian?	Nein
13	Néz magyar tévéadásokat? Sehen Sie ungarische Fernsehsendungen an? Do you watch Hungarian TV programs	Ja

Kérem, szánjon rá egy kis időt, hogy a következő kérdéseken elgondolkozik. Fontos nekem, hogy pontos választ kapjak. Köszönöm.

Bitte nehmen Sie sich die Zeit, um die folgenden Fragen zu überlegen, es ist mir wichtig, detaillierte Antworten zu bekommen. Danke. / Please take a moment to think about the following questions it is very important for me to receive detailed answers. Thank you.

14	Miért tanul magyarul? Warum lernen Sie/ haben Sie Ungarisch gelernt? Why do/did you learnt Hungarian?	Meine Frau ist Ungarin. Daher wird unser Kind zwei-sprachig erzogen. Meine Frau spricht ausschließlich Ungarisch mit unserem Kind. Dies ist der Hauptgrund. Außerdem möchte ich mit der Familie meiner Frau in Ungarisch kommunizieren können. Einige von ihnen sprechen keine Fremd-sprache, z.B. meine Schwiegermutter.
15	Milyen szintre akar eljutni a magyar nyelvben? Welches Niveau möchten / wollten Sie im Ungarischen erreichen? What level do/did you want to achieve in Hungarian?	Ich muss nicht das Niveau eines Muttersprachler erreichen und brauche zumindest im Moment keine verhandlungssicheren Kenntnisse, da ich Ungarisch nicht beruflich nutzen. Ich möchte mich im familiären und privaten Umfeld aktiver und sicher verständigen können.
16	Miért él / élt Magyarországon? Warum leben Sie / haben Sie in Ungarn gelebt? Why do / did you live in Hungary?	Ich lebe nicht in Ungarn. Unsere Familie lebt in Deutschland.

17	<p>Mennyi időre tervezi tartózkodását / mennyi ideig élt Magyarországon?</p> <p>Wie lange planen Sie in Ungarn zu bleiben?</p> <p>Wie lange haben Sie in Ungarn gelebt?</p> <p>How long are you planning to stay in Hungary?</p> <p>How long have you been staying in Hungary?</p>	<p>Siehe oben. Aktuell planen wir nicht in Ungarn zu leben.</p>
18	<p>Mennyi ideig tanult magyarul?</p> <p>Wie lange haben Sie Ungarisch gelernt?</p> <p>How long have you been learning / did you learn Hungarian?</p>	<p>Ich lerne aktiv seit Sommer 2008 mit Ungarisch.</p>
19	<p>Tanulna-e / tanult volna-e magyarul, ha nem itt élne, vagy házastársa nem lenne magyar, és miért?</p> <p>Würden Sie Ungarisch lernen / Hätten Sie Ungarisch gelernt, wenn Sie nicht hier leben würden oder Ihr Ehepartner kein/e Ungar/in wäre und warum?</p> <p>Would you learn / have learnt Hungarian if your partner wasn't Hungarian? Why?</p>	<p>Nein</p> <p>Ungarisch ist in Europa eine sehr isolierte Sprache. Daher kann man sie primär nur in Ungarn anwenden. Da ich ohne meine Frau keinen Kontakt nach Ungarn gehabt hätte, wäre ein Studium dieser Sprache nicht notwendig gewesen.</p>
20	<p>Érezte-e már hátrányát a magyar nyelvtudás hiányának?</p> <p>Ha igen, hol, milyen helyzetben?</p> <p>Haben Sie schon die Nachteile Ihrer mangelhaften Kenntnisse der ungarischen Sprache gefühlt?</p> <p>Wenn ja, wo, in was für einer Situation?</p> <p>Have you ever felt any disadvantages due to the lack of little Hungarian knowledge?</p> <p>If yes, where, in what situations?</p>	<p>Ich lebe mit meiner Frau bereits seit 2004 zusammen, lerne Ungarisch jedoch erst seit 2008. Ich konnte daher für 4 Jahre nur sehr beschränkt mit der Familie meiner Frau kommunizieren. Für ein Gespräch benötigte ich immer meine Frau zur Übersetzung. Vorallem mit den Eltern und Großeltern meiner Frau war die Kommunikation schwierig. Geschwister und Freunde sprechen meist eine Fremdsprache (Deutsch oder Englisch). Ich möchte jedoch auch mit ihnen in ihrer Sprache sprechen, wenn ich in ihrem Land bin (Ungarn).</p>

21	<p>Érezte-e már előnyét a magyar nyelvtudásának?  Ha igen, hol, milyen helyzetben?  Haben Sie schon die Vorteile Ihren Ungarischkenntnisse gefühlt?  Wenn ja, wo, in was für einer Situation?  Have you ever felt advantages of your Hungarian knowledge?  If yes, where, in what situations?</p>	<p>Ja, ich kann jetzt allein mit Familienangehörigen meiner Frau sprechen, die keine Fremdsprache beherrschen. Ich benötige nicht mehr meine Frau dazu.  Außerdem vereinfacht dies die zweisprachige Erziehung unseres Kindes. Wir können so die Sprachen zwischen den Eltern streng trennen. Es ist so nicht notwendig zu übersetzen, wenn meine Frau mit unserem Kind Ungarisch spricht.</p>
22	<p>Ha megszólal magyarul, azt pozitívan fogadják-e a magyarok?  Wenn Sie Ungarisch sprechen, nehmen die Ungarn es positiv an?  Do Hungarians welcome it when you speak Hungarian?</p>	<p>Teilweise. Sie honorieren natürlich den Willen und das Engagement. Aufgrund der Komplexität der Sprache ist es jedoch nicht immer einfach die Sprachkenntnisse in jeder Situation anzuwenden. Aufgrund meiner noch geringen Kenntnisse braucht der Gesprächsteilnehmer viel Geduld. Dann ist es manchmal leichter in einer anderen Sprache fortzusetzen.</p>
23	<p>Származott-e már konfliktusa Magyarországon abból, hogy Ön külföldi?  Ha igen, hol, milyen helyzetben?  Hatten Sie bereits in Ungarn Konflikte, weil Sie Ausländer sind?  Wenn ja, wo, in was für einer Situation?  Have you had any conflicts in Hungary you are a foreigner? If yes, in what situation?</p>	<p>Nein.    Nur manchmal am Balaton, aber das liegt wohl eher am Image der Deutschen ;-)</p>
24	<p>Ön szerint, a magyarok beszélnék idegen nyelveket?  Sprechen die Ungarn nach Ihrer Meinung Fremdsprachen?  In your opinion, do the Hungarians speak foreign languages?</p>	<p>Viele  In meiner ungarischen Familie und unter meinen ungarischen Freunden sind viele Akademiker. Daher beherrschen fast alle von ihnen mind. eine Fremdsprache.</p>

Wenn Sie irgendwelche Anmerkungen haben, die Sie mitteilen wollen, werde ich sie sehr gern lesen.  
Vielen Dank für Ihre Hilfe!

If you have any other comments to share I would be glad to read them. Thank you very much for your help.

*Liebhardt, Zsolt*

**Attitudes of Foreign Language Learners'  
in relation to Hungarian as a Foreign Language**

Recent studies in the field of Hungarian as a Foreign Language tend to investigate the question, who the students of Hungarian language are. These works usually focus on students at Hungarian institutions abroad or foreign students at Hungarian universities.

The emphasis of this paper is somewhat different: it deals with the foreign learners of Hungarian at language schools and private lessons in Hungary, with the aim to find out why they study Hungarian, which language level they want to reach and in what contexts as well as with whom they speak Hungarian.

The research was based on a questionnaire in electronic format. The questionnaire was returned via email by 22 respondents from all around the world. This paper and its findings aim to highlight in what language situations the students need to use Hungarian, where and who they speak with in Hungarian, and what aspects of grammatical knowledge as well as socio-pragmatical skills are worth to be improved.



## **IV. INTERAKCIÓ, PRAGMATIKA**



*Bándli Judit*

**„Nem érthetek egyet.”  
Magyarul tanuló külföldiek  
egyet nem értési stratégiái a tanórán\***

**1. Bevezetés**

Tanulmányomban azzal foglalkozom, hogy a magyarul tanuló külföldiek hogyan valósítják meg magyar nyelven egyet nem értésüket, és milyen stratégiákat alkalmaznak ellentmondásuk megfogalmazásakor. Első lépésként röviden meghatározom az egyet nem értés fogalmát, és megvizsgálom az ellentmondás megformálását meghatározó tényezőket. Ezután bemutatom egyetemi tanórákon felvett hanganyag alapján készült vizsgálatom eredményeit. Számba veszem a magyarul tanuló külföldi egyetemisták egyet nem értési stratégiáit, és ezeket összevetem a magyar anyanyelvű hallgatók stratégiáival figyelembe véve a kutatás speciális színtere, azaz az egyetemi környezet és az oktatási szituáció hatását.

**2. Az egyet nem értés**

Salsbury és Bardovi-Harlig (2000) az egyet nem értést (a cáfolat, tagadás, kihívás, sértés, fenyegetés mellett) a szembenállást kifejező ellentmondó beszédet (*oppositional talk*) megvalósító illokúciós aktusok közé sorolja. Ezt elfogadva munkámban a vizsgált jelenségre egyet nem értésként és ellentmondásként is utalok.

Az egyet nem értés sokféleképpen megközelíthető: felfoghatjuk egy proposíció igazságtartalmának megcáfolásaként (Rees-Miller 2000), egy szándékkal (Georgakopoulou 2001, Kreutel 2007) vagy egy már megtett cselekedettel (Rees-Miller 2000) kapcsolatos ellentétes állásfoglalásként, valamint a beszédpartnerétől eltérő vélemény vagy hit kifejezéseként (Wierzbicka 1987). Az egyet nem értés továbbá olyan arcfenyegető beszédaktus, amelynek megvalósítását bizonyos udvariassági (Brown–Levinson 1978, 1987, Holtgraves 1997, Rees-Miller 2000, Kreutel 2007) és konverzációszerkezési elvek (Sacks 1973, Pomerantz 1984, Kothoff 1993) határozzák meg.

Goffman (1967) megállapítja, hogy a felnőttek támogató jellegű interakcióinak az interperszonális konszenzusra törekvés a fő szervezőereje, azaz a nyílt fogalmazásnál fontosabb a disszonancia elkerülése. Levinson (1983) felhívja a figyelmet arra, hogy a hétköznapi beszélgetésekben vannak preferált és nem preferált beszédcselekvések. Sokkal pozitívabban viszonyulunk például az elfogadáshoz és az egyetértéshez, mint a visszaautásításhoz és az egyet nem értéshez. A konverzációelemzés a szomszédsági párok kapcsán beszél preferált és nem preferált válaszlépésről. A preferált aktus egyszerű struktúrájú, ezzel szemben a nem preferált aktust szerkezeti összetettség jellemzi (Schlegoff et al. 1977). Az elvárt egyetértés általában azonnal megjelenik az adott válaszlépésen belül, az egyet nem értést viszont többnyire késleltetjük, ezért a válaszlépés belsejében vagy végén helyezkedik el. Az egyet nem értés késleltetésére alkalmas eszközök például a hezitálás, a késleltető szavak, a visszakérdezés, illetve a jelképes egyetértés (*Igen, de...*). Az alábbi példában egy választ nem igénylő halogató kérdés, a bizonytalanságot kifejező *hát* késleltetőszó és jelképes egyetértés vezeti be az – óvatosan megfogalmazott – ellentétes véleményt.

- Nagyon jó ez az étterem.
- Jó volt? Hát, igen, de a kiszolgálás nagyon lassú volt.

Az ellentmondás azonban bizonyos esetekben mégiscsak lehet preferált aktus. Egyes kulturális közegekben a verbális konfrontáció elfogadott és elvárt társadalmi és nyelvi viselkedés lehet olyan helyzetekben is, amikor más kultúrákban nem az (Schiffrin 1984). Az intimitás mértéke szintén hatással van az ellentmondás megítélésére, hiszen gyakran tapasztaljuk, hogy az egymáshoz közel álló beszédpартnerek interakcióinak jellemzője a ritualizált barátságos konfliktus (Georgakopoulou 2001, 1882). Kothoff bizonyította, hogy a támogató beszélgetések kontextusából kilépve, valódi vitahelyzetben megváltoznak a preferenciaviszonyok, és az egyetértés helyett az ellentmondás lesz az elvárt válaszlépés (Kothoff 1993, 205). Meg kell említenünk a jellegzetes színterek szerepét is, gondoljunk például a bírósági helyzetekre, amelyek elbíráják, sőt előnyben részesítik a nem enyhített ellentmondást. Az oktatás folyamatában szintén sajátos célja és haszna van az egyet nem értés kifejezésének.

Oktatási szituációban intézményesült hatalmuknak köszönhetően a tanároknak intézményesült joguk van megfogalmazni egyet nem értésüket a diákokkal szemben. A diák egyet nem értése elméletben potenciális arcfenyegető aktus, amely kihívást jelent a tanárra és tudására nézve. (Rees-Miller 2000). Rees-Miller hangsúlyozza azonban, hogy pedagógiai kontextusban sokszor magának a specifikus helyzetnek, valamint a cselekvés (tanítás–tanulás) céljának nagyobb hatása van az egyet nem értés nyelvi megformálására, mint a tanár relatív hatalmának vagy az ellentmondás súlyának (Rees-Miller 2000, 1107). Az oktatási helyzetből természetesen követke-

zik, hogy a hallgatók gyakran fogalmaznak meg véleményt, érvelnek és cáfolnak, ami érdeklődésre és aktív részvételre utal, tehát nem feltétlenül minősül erős arc-fenyegetésnek.

### 3. Az egyet nem értés a köztes nyelvi vizsgálatokban

A nyelvtanárok jól tudják, hogy a kommunikatív kompetencia, s ezen belül a pragmatikai kompetencia fejlesztése komplex feladat, mivel a grammatikai szabályokkal szemben a kommunikációs elvek nehezen definiálhatók, számuk tulajdonképpen végtelen, ezért lehetetlen a nyelvtanulókat minden kommunikációs helyzetre felkészíteni. A magyar mint idegen nyelv tanáraként gyakran tapasztalom, hogy a magyart magas szinten beszélők sem rendelkeznek mindig megfelelő pragmatikai kompetenciával.

A köztes nyelvi pragmatika az idegen nyelvet beszélők célnyelvi nyelvhasználatának jellemzőit, pragmatikai kompetenciájuk fejlődését és fejlesztési lehetőségeit vizsgálja. Nagy figyelmet fordít a pragmatikai hibákra (pragmatikai kudarcokra), amelyek a célnyelvi szokáskultúra hiányos ismeretéből vagy a pragmatikai erő helytelen kódolásából fakadnak (Thomas 1983, Kasper 1992). Több kutatás foglalkozik azzal, hogy még a haladó nyelvtanulók megnyilatkozásai is gyakran vezetnek pragmatikai kudarchoz, amelyek súlyával a beszélők nincsenek tisztában (Salsbury–Bardovi-Harlig 2001, Edwards 2006).

Az egyet nem értéssel foglalkozó szakirodalom – melynek nagy része az angolt második nyelvként beszélőkkel foglalkozik – számos tipikus jelenségre mutatott rá. Az anyanyelvű beszélők ellentmondásuk megfogalmazásakor többnyire komplex stratégiákat alkalmaznak, és hozzájuk képest a nem anyanyelvűek megnyilatkozásaira a szerkezeti egyszerűség, rövideg és minimalizmus jellemző (Beebe-Takahashi 1989, Garcia 1989, Nakajima 1997). A nem anyanyelvűek sokszor explicit módon, performatívummal fejezik ki véleményüket (*I disagree*) olyan helyzetekben is, amelyekben ez természetellenes az anyanyelvi beszélő számára (Pearson 1984, 1986), és az anyanyelvűekhez képest nagy számban élnek a tagadószóval való nyers ellentmondás (*no*) lehetőségével (Bell 1998). Ugyanakkor gyakran nem fejezik ki egyet nem értésüket olyan helyzetekben, amelyekben anyanyelvükön valószínűleg hangot adtak volna (Pearson 1986). A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy mivel a nyelvtanulók gyakran nem rendelkeznek a megfelelő mennyiségű egyet nem értési és egyet nem értést enyhítő stratégiával, megnyilatkozásaik sokszor túl direktnek és udvariatlannak tűnnek (Kreutel 2007).

Salsbury és Bardovi-Harlig (2000) a modalitáshordozó nyelvi elemek használatát vizsgálták az ellentmondó beszédben. Azt tapasztalták, hogy az idegen anyá-

nyelvű diákok ismerik az egyet nem értés pragmatikáját, tisztában vannak arcfenyegető voltával, és érzik, hogy enyhíteniük kell az ellentmondásukat. Ennek ellenére gyakran nem használják ki a rendelkezésükre álló célnyelvi eszköztárat, azaz még ha tudatában is vannak a segédigék szerepének, akkor is sokkal jobban bíznak a lexikai egységek erejében. Még a nyelvtani szempontból magasabb tudásszintű nyelvtanulók is sok esetben az *I think*-et és a *maybe*-t találták „biztonságosnak” az erősen arcfenyegető szituációkban, és az anyanyelvi beszélőkhöz képest sokkal kisebb arányban használták a megfelelő segédigéket (Salsbury–Bardov–Harlig 2000).

#### 4. A vizsgálat bemutatása

Vizsgálatom során arra kerestem a választ, hogy oktatási szituációban a magyarul tanuló külföldi egyetemi hallgatók milyen egyet nem értési stratégiákat alkalmaznak, és milyen nyelvi eszközök segítségével formálják meg őket. Az eredményeket magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók nyelvi viselkedésével vetettem össze. A vizsgálati korpuszt 540 percnyi, egyetemi szemináriumokon és külföldi hallgatóknak szóló beszédkésztség-fejlesztés órákon készített hangfelvételekből nyertem. A nem anyanyelvű hallgatók B2–C1 szinten beszéltek magyarul. A korpuszba – az összehasonlíthatóság érdekében – csak azokat az ellentmondó aktusokat vettem fel, amelyek valamilyen véleménnyel, hittel, képzzel szemben fogalmaznak meg ellentétes álláspontot.

Először számba veszem, majd összehasonlítom a magyar és a külföldi hallgatók egyet nem értést megvalósító stratégiát, utána pedig megvizsgálom, hogy az egyet nem arcfenyegetésének enyhítésére, ezen belül késleltetésére milyen eszközöket alkalmaztak az adatközlők. (Fontos különbséget tennünk az egyet nem értést önmagukban megvalósító stratégiák és az ahhoz járulékosan kapcsolódó, az ellentmondás arcfenyegetését enyhítő vagy fokozó stratégiák között.)

Hipotézisem szerint a magyarul tanuló külföldiek kevésbé komplex stratégiákat alkalmaznak, mint a magyar anyanyelvűek, és az egyértelműsége törekedve a magyaroknál gyakrabban alkalmaznak direkt stratégiákat. Feltételezem továbbá, hogy mindkét csoport él a késleltetés univerzális jelenségének különböző módoszataival, bár vélhetőleg a nem magyar anyanyelvűek kisebb eszköztárral rendelkeznek e tekintetben is.

A rendelkezésemre álló hangfelvételek alapján természetesen a hallgatók és az oktatók megnyilatkozásait is össze lehet hasonlítani, de mivel jelen kutatás első-sorban a köztes nyelvi viselkedésre összpontosít, ezt a szempontot csak helyenként érvényesítem.

### 3.1. Az egyet nem értést megvalósító stratégiák

A magyar anyanyelvű adatközlők a tanórák során öt különféle egyet nem értést megvalósító stratégiát alkalmaztak.

#### 1. táblázat

*A magyar anyanyelvű adatközlők egyet nem értést megvalósító stratégiái*

STRATÉGIA	PÉLDA
<b>a vélemény ellentétességének hangsúlyozása</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ez volt a legjobb megoldás.</li> <li>– <i>Én nem értek ezzel egyet.</i></li> </ul>
<b>ellentétes állítás/korrigálás</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Azt hiszem, kétszer választották meg elnöknek.</li> <li>– <i>Nem kétszer, hanem háromszor.</i></li> </ul>
<b>magyarázat/okok felsorolása</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ezt a tanulmányt mindenki élvezte, ugye?</li> <li>– <i>Nem tudok angolul.</i></li> </ul>
<b>kétértelműség /elbizonytalanítás</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 1990-ben volt.</li> <li>– <i>Biztos vagy benne?</i></li> </ul>
<b>részleges elfogadás</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ez jó.</li> <li>– <i>Jövő hétig jó lesz.</i></li> </ul>

Fontos megjegyezni, hogy a stratégiák sok esetben nem önállóan jelentek meg, hanem stratégiakombinációkat alkottak. Az ellentétes állítás/korrigálás például ritkán fordult elő önmagában, az esetek nagy részében magyarázattal kapcsolódott össze:

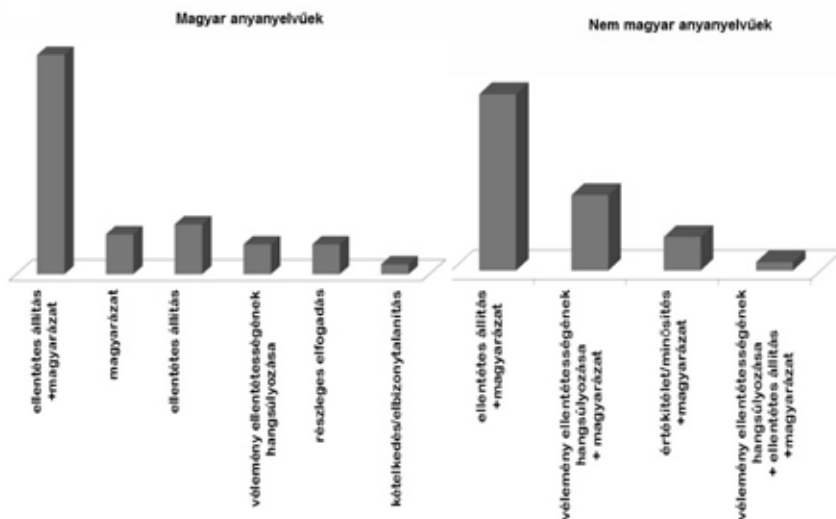
- *Ezt manapság már nem csinálják.*
- *Még csinálják azért, mert a konzervatívabb tanárok ragaszkodnak hozzá.*

A nem magyar anyanyelvű hallgatók stratégiaválasztása némileg eltért a magyarokétól. Az általuk használt stratégiákat a 2. táblázat foglalja össze. (A külföldi adatközlőktől származó példákat minden esetben változtatás nélkül közlöm.)

## 2. táblázat

*A nem magyar anyanyelvű adatközlők egyet nem értést megvalósító stratégiái*

STRATÉGIA	PÉLDA
a vélemény ellentétességének hangsúlyozása	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ez nagyon hasznos minden országnak.</li> <li>– <i>Én nem azt gondolom.</i></li> <li>– Szerintem ez a legjobb megoldás, amit Claudia mondta.</li> <li>– <i>Nekem van más véleményem.</i></li> </ul>
ellentétes állítás/korrigálás	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Oroszországban van.</li> <li>– <i>Ez nem Oroszországban, hanem Ukrajnában.</i></li> <li>– Amerikában kell, amerikai barátom azt mondta.</li> <li>– <i>Nem kell.</i></li> </ul>
értéktétele/minősítés	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Lengyelországnak szüksége van erre.</li> <li>– <i>Ez butaság.</i></li> <li>– Ezek az országok egyedül túl gyengék.</li> <li>– <i>Ez buta vita.</i></li> </ul>
magyarázat/okok felsorolása	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Peter igaza van, jó film.</li> <li>– <i>Beteg volt múlt héten, nem látta a filmet.</i></li> </ul>



1. ábra

*A magyar és nem magyar anyanyelvűek egyet nem értést megvalósító stratégiái*



A nem magyar anyanyelvűek stratégiái a magyarokéhoz hasonlóan gyakran stratégiakombinációkat alkottak. Az 1. ábra diagramjait összehasonlítva azt tapasztaljuk, hogy mindkét csoport szignifikánsan leggyakrabban magyarázattal kapcsolta össze az ellentétes állítást. Ez az oktatási helyzet sajátosságaiból is következik, hiszen ott a hallgatóknak folyamatosan számot kell adniuk tudásukról, véleményükről, és elvárt annak indoklása is.

Érdekes, hogy mindkét adatközlői csoportnál megjelennek olyan stratégiák, amelyek a másik csoportra nem voltak jellemzőek. A magyar anyanyelvűek két indirekt stratégiát (kétkedés/elbizonytalanítás, részleges elfogadás) alkalmaztak, amelyet a nem anyanyelvűek nem. Más kutatás (Walkinshaw 2007) is rámutatott arra, hogy az anyanyelvű beszélőkre sokkal inkább jellemző az egyet nem értés arcfenyegetésének indirektséggel való enyhítése, mint a nem anyanyelvűekre. Ez abból következik, hogy utóbbiak igyekeznek kiküszöbölni annak kockázatát, hogy megnyilatkozásuk a nem megfelelő nyelvi eszközök kiválasztása miatt váljon arcfenyegetővé, ezért inkább ragaszkodnak a számukra egyszerűbb, begyakorolt formákhoz – még ha azok direktek is. Ezt támasztja alá az is, hogy nem magyar anyanyelvű adatközlőim az indirektebb stratégiák kerülése mellett használtak két igen-csak direkt stratégiát (a vélemény ellentétességének hangsúlyozása: *Nem értek egyet*; értékítélet/minősítés: *Ez butaság*) is, amelyeket a magyarok nem, vagy csak nagyon ritkán alkalmaztak. A nem magyar anyanyelvűek – ha tudattalanul is – sokszor biztosabbnak érzik beszédszándékuk megvalósulását, ha egyértelműen, világosan fogalmaznak, és tanult paneleket alkalmaznak. A vélemény ellentétességét hangsúlyozó kifejezések (*Én nem ezt gondolom*; *Nem értek egyet*; *Nekem van más véleményem*) valószínűleg ezért jelentek meg szignifikánsan nagyobb arányban a külföldiek megnyilatkozásaiban.

A stratégiaválasztás mellett az egyet nem értő megnyilatkozások nyelvi megformálása terén is mutatkozott eltérés a két adatközlői csoport között. A külföldi hallgatók a nem megfelelő nyelvi eszközök kiválasztásának következményeként számos pragmlingvisztikai hibát követtek el. Az egyik adatközlő *A vonat legalább félórát késik* megnyilatkozásra így reagált: *Nem hiszek neked*. Ez a grammatikailag kifogástalan mondat akár még sértés is lehetne, hiszen úgy tűnik, mintha a beszélő kétkedne a beszédpartner szavahihetőségében. Itt a tágabb kontextus adta a megoldást: az adatközlő csupán azt akarta kifejezni, hogy soknak tartja a félórát, és nem hiszi, hogy ennyit fog késni a vonat. Másik két adatközlő *Én nem lehet egyetértenem*, illetve *Nem érthetek egyet* megnyilatkozásai olyan érzést keltettek a hallgatókban, mintha a beszélő az egyetértés lehetőségének hiányáról beszélnének, holott az adott beszélgetésből itt is csak a beszédpartnerek egyszerű véleménykülönbsége következett.

### 3.2. Az egyet nem értés késleltetése

Az egyet nem értés megvalósítása szempontjából kiemelt szerepe van azoknak a nyelvi eszközöknek, amelyek az egyet nem értés arcfenyegető voltának enyhítésére szolgálnak. Az enyhítő eszközökön belül különös figyelmet kapnak a szakirodalomban a késleltetés nyelvi eszközei. A rendelkezésemre álló korpuszban a késleltetés alábbi módoszataival találkoztam:

- a. késleltető szó:** az egyet nem értést bevezető, bizonytalanságot, hezitálást sugalló szócska (*hát, nos*)
- b. halogató kérdés:** az egyet nem értést késleltető, választ nem igénylő kérdés  
*Nincs több megoldás.*  
*Miért? A hármas is jó.*
- c. jelképes egyetértés** (Brown–Levinson 1987, 113): a beszélő egyet nem értésének “elrejtése” céljából látszólag kifejezi egyetértését, és csak utána fogalmazza meg ellentmondását (*Igen, de...; Jó, de...; Persze, de...*)
- d. kertelő vélemény** (Brown–Levinson 1987, 116): közvetlenül a vélemény előtt (esetleg után) megjelenő nyelvi elem, amely azt sugallja, hogy a beszélő nem szándékozik egyértelmű véleményt nyilvánítani, illetve álláspontja nem megingathatatlan (*Azt gondolom, hogy...; Úgy gondolom, hogy ...; Szerintem...; Nem is tudom...*)
- e. önmagunk/véleményünk leértékelése** (Holtgraves 1997): a beszélő ellentmondása enyhítése érdekében negatívan értékeli saját ötletét, véleményét. (*Lehet, hogy hülyeség, de...; Lehet, hogy hülye vagyok, de...*).
- f. biztonságos téma** (Brown–Levinson 1987, 112): a beszédpartnerek az egyet nem értés arcfenyegető hatását úgy próbálják enyhíteni, hogy megpróbálnak olyan (általában neutrális) témákat találni, amelyekkel kapcsolatban átmene-tileg létrejön az egyetértés

A tanárok és a hallgatók nyelvi viselkedését összevetve azt tapasztaltam, hogy a tanárok gyakrabban törekedtek egyet nem értésük késleltetésére, mint a hallgatók. A fenti késleltető eszközök közül a biztonságos téma, azaz az egyetértés viszonylag hosszabb időn át való fenntartása inkább a tanárookra volt jellemző, hiszen oktatási szituációban a diákok véleményének pozitív értékelése, a megerősítés és bátorítás speciális pedagógiai célt szolgál.

A magyar anyanyelvű hallgatók a biztonságos témán kívül valamennyi késleltető eszközt alkalmazták: a késleltető szót, a jelképes egyetértést és a kertelő véleményt hasonló arányban, a halogató kérdést és a vélemény leértékelését sokkal kevesebbszer. A külföldiek megnyilatkozásaiban egyáltalán nem szerepelt a vélemény leértékelése, viszont a magyarokhoz hasonlóan náluk is a késleltető szó, a jelképes egyetértés és a kertelő vélemény volt a legkedveltebb.

A két csoport között a legnagyobb különbség az alkalmazás gyakoriságában és a nyelvi megformálásban mutatkozott. A nem magyar anyanyelvűek szignifikánsan kevesebbszer késleltették egyet nem értésüket, mint a magyarok. Érdekes, hogy éppen a direkt egyet nem értési stratégiák (a vélemény ellentétességének állítása és az ellentétes állítás) jelentek meg a leggyakrabban késleltetés nélkül. A nem késleltetett *Nem értek egyet; Nekem van más véleményem* vagy az *Én nem ezt gondolom* meglehetősen direktnek és arcfenyegetőnek tűnhet (és az adott szituációkban valóban annak is tűnt) a magyar anyanyelvű beszédpartner számára. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a külföldi adatközlők kizárólag a diáktársak megnyilatkozásaira reagáltak így, és sohasem a tanárokéra. Ez alapján úgy tűnik, hogy a nem magyar anyanyelvű diákok is tudatában vannak direkt ellentmondásuk enyhítésének szükségességével – de ezt a szituációt meghatározó tényezők közül leginkább a viszonylag nagy hatalmi távolság esetén érezték így. A magyar anyanyelvű csoportban a késleltetés arányának tekintetében nem tapasztaltam szignifikáns különbséget a csoporttársak és az oktatók megnyilatkozásaira adott egyet nem értő válaszok között.

#### 4. Összegzés

Munkámban a magyar és nem magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók egyet nem értési stratégiáit hasonlítottam össze oktatási szituációban. A speciális helyzetnek köszönhetően az adatközlők érvelésük részeként gyakran fogalmaztak meg ellentmondó állításokat csoporttársaik és oktatóik megnyilatkozásaira reagálva. A nem magyar anyanyelvű adatközlők nyelvi viselkedése sok tekintetben megegyezett a magyarokéval, hiszen a két csoport ugyanazt a stratégiakombinációt (ellentétes állítás + magyarázat) alkalmazta szignifikánsan leggyakrabban egyet nem értése megvalósításakor. Ugyanakkor a stratégiaválasztásnál mutatkoztak eltérések is. A legindirektebb stratégiákat a magyar adatközlők, a legdirektebbeket a nem magyar anyanyelvűek alkalmazták. A külföldi adatközlők ragaszkodtak a vélemény ellentétességét egyértelműen kifejező panelekhez. Ez egyrészt a tanult nyelvi elemek adta biztonsággal, másrészt a beszédszándék megvalósításának prioritásával magyarázható.

Az egyet nem értés késleltetése általában mindkét csoport megnyilatkozásaiban nagy arányban jelent meg, ám összességében a magyar hallgatók szignifikánsan többször késleltettek, mint a nem magyar anyanyelvűek, akik a csoporttársakkal való interakciók során, ellentétes véleményük explicit kifejezésekor nem mindig éltek az egyet nem értés késleltetésének lehetőségével.

Tanulmányomban a magyarul tanuló külföldiek nyelvi viselkedésére összpontosítottam, de a vizsgált korpusz alapján természetesen lehetőség nyílik további kutatási szempontok érvényesítésére is.

## IRODALOM

- Beebe, L. – Takashi, T. 1989b. Sociolinguistic variation in face-threatening speech acts. In: Eisenstein, M. (ed.) *The dynamic interlanguage*. Plenum New York. 199–218.
- Bell, N. 1998. Politeness in the Speech of Korean ESL Learners. *Working Papers in Educational Linguistics*, 14.1: 25–47.
- Brown, P. – Levinson, S. 1978. Universals in language use: Politeness phenomena. In: Goody, E. N. (ed.) *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. Cambridge University Press, Cambridge. (Magyarul: Univerzálák a nyelvhasználatban. In: Siklaki István szerk. *Szöbeli befolyásolás* II. Typotex, Budapest. 37–118.)
- Brown, P. – Levinson, S. 1987. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge University Press, Cambridge
- Edwards, Melinda 2006. Developing pragmatic competence in the English as a foreign language classroom: an experimental study with Hungarian secondary school students. Doktori (PhD) disszertáció. ELTE, Budapest.
- Garcia, C. 1989. Disagreeing and requesting by Americans and Venezuelans. *Linguistics and Education* 1: 299–322.
- Georgakopoulou, A. 2001. Arguing about the future: On indirect disagreements in conversations. *Journal of Pragmatics*, 3: 1881–1900.
- Goffman, E. 1967. On face-work. In: *Interaction ritual: essays on face to face behavior*. Doubleday Anchor, New York. 5–46. (Magyarul: A homlokzatról. In: Siklaki István szerk. *Szöbeli befolyásolás* II. Typotex, Budapest. 11–36.
- Holtgraves, T. 1997. Yes, but... Positive politeness in conversation arguments. *Journal of Language and Social Psychology* 16: 222–239.
- Kasper, G. 1992. Pragmatic transfer. *Second Language Research* 8: 203–231.
- Kotthoff, H. 1993. Disagreement and concession in disputes: On the context sensitivity of preference structures. *Language in Society* 22: 193–216.
- Kreutel, K. 2007. „I’m not agreeing with you.” ESL Learners’ Expressions of Disagreement. *Teaching English as a Second or Foreign Language* 11/3: 1–35.
- Levinson, S. C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nakajima, Y. 1997. Politeness strategies in the workplace: Which experiences help Japanese businessmen acquire American English native-like strategies? *Working Papers in Educational Linguistics* 13(1): 49–69.
- Pearson, E. 1984. Oral interactive testing at a Japanese university. *Cross Currents* XI/2. 1–12.
- Pearson, E. 1986. Agreement/disagreement. An example of results of discourse analysis applied to the oral English classroom. *ITL Review of Applied Linguistics* 74: 47–61.

- Pomerantz, A. 1984. Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: Atkinson, J. – Heritage, J. (eds.) *Structures of social interaction: Studies in conversation analysis*. Cambridge University Press, Cambridge. 57–101.
- Rees-Miller, J. 2000. Power, severity, and context in disagreement. *Journal of Pragmatics* 32: 1087–1111.
- Sacks, H. 1973. On the preferences for agreement and contiguity in sequences in conversation. Public lecture at the Linguistic Institute, University of Michigan. In Button– Lee (eds.), *Talk and Social Organization*. Multilingual Matters, Clevedon, UK. 54–69.
- Salsbury, T. – Bardovi-Harlig, K. 2000. Oppositional talk and the acquisition of modality in L2 English. In: Swierzbins, B. – Frank, M. – Anderson, M.E. – Klee, C. A. – Tarone, E. (eds.) *Social and cognitive factors in second language acquisition. Selected proceedings of the 1999 Second Language Research Forum Somerville*. MA, Cascadia Press 57–76.
- Salsbury, T. – Bardovi-Harlig, K. 2001. „I know your mean, but I don’t think so”: Disagreements in L2 English. *Pragmatics and Language Learning* 12: 131–151.
- Schiffrin, D. 1984. Jewish argument as sociability. *Language in Society* 13: 311–335.
- Schegloff, E. – Jefferson, G. – Sacks, H. 1977. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53: 361–382.
- Walkinshaw 2007. Power and disagreement: Insights into Japanese learners of English. *RELIC Journal* 38.3.
- Wierzbicka, A. 1987. *English speech act verbs*. Academic Press, Sydney.

*Bándli, Judit*

**Students’ disagreement strategies  
in HFL (Hungarian as a foreign language) classroom**

This paper examines the disagreement strategies of foreign students who learn Hungarian as a foreign language, performed in Hungarian language in educational situation. First it defines the notion of disagreement and the factors determining the formation of disagreement. Second it demonstrates the results of an investigation based on audio-recorded university lessons. The paper compares the disagreement strategies of foreign students who learn Hungarian as a foreign language and native Hungarian students regarding the specialities of the educational situation.

*Dóla Mónika*

## **Többszínű interakciós rutinok az idegennyelv-tanulásban és a magyar mint idegen nyelv oktatásában**

*„The prevalence of formulaicity in naturally occurring language use points to an important role in the way language is acquired, processed, and used. It is widely recommended that second-language instruction should ensure that learners develop a rich repertoire of formulaic sequences” (Millar, 2011, 129).*

### **1. Bevezetés**

A jelen tanulmány tárgyát a **többszínű interakciós rutinok** (TIR) képezik, illetve az a kérdés, hogy milyen tanulási-tanítási realitásuk van ezeknek az elemsoroknak a magyar mint idegen nyelv (MINY) tanulásában.<sup>1</sup> A jelen dolgozatban a TIR terminus olyan többszínű elemsorokra (szóalakokra vagy morféma/szóalakok láncolataira) utal, amelyeket a beszélő nagy relatív gyakorisággal, rutinszerűen használ egy-egy specifikus társas-interakciós cél elérésére, a diskurzus szervezésére, illetve egy adott gondolat kifejezésére. A tanulmány célja, hogy szakirodalmi áttekintést nyújtson a TIR-ekre vonatkozóan azokról a közelmúltban elért nemzetközi és hazai kutatási eredményekről, amelyek relevánsak az idegennyelv-tanulásban, ám elsősorban a magyar mint idegen nyelv oktatásában.

### **2. Többszínű elemsorok a felnőttkori idegennyelv-tanulásban – feltevések, hiedelmek**

Az idegen nyelvi tanulónak nemcsak a célnyelv lexikai elemeit és az azok kombinálásához szükséges grammatikai szabályokat kell megismernie, hanem azt is, hogy mely elemek milyen elemsorokban szoktak szerepelni, és hogy azok mit jelentenek,

---

<sup>1</sup> A 'magyar mint idegen nyelv' terminus a jelen tanulmányban a magyarnak mint nem anyanyelvnek a formális, intézményes keretek között történő, vezérelt tanítására-tanulására vonatkozik, felnőtt (18+) nyelvtanulók körében, illetve az így tanult-tanított magyar nyelv ismeretére és használatára utal.

mire valók, mikor, kivel, hogyan használatosak a célnyelvi közösség beszédében. Hogy ez miért fontos, jól szemlélteti Ronald Langacker személyes példája:

„Számos nyelvet tanultam az egyetemen, s eredményesen végeztem azon a módon, ahogy abban az időben oktatták őket, s ahogy néhány helyen ma is teszik. [...] Megtanultam mindazokat a lexikális egységeket, amelyeket egy kurzus során tárgyaltak, s ugyancsak mindent megtanultam a nyelvtankönyvből. [...] Azután [...] az ember [...] mégis szembetalálja magát a következő problémával. Ha van valami közölnivalója, elvileg [...] végtelenül sok módja van annak, ahogy kifejezheti mondanivalóját [...] – s mind egyenlő mértékben elfogadható grammatikailag az alapszókincs használata mellett. Mégis az a helyzet, hogy a beszélők általában egy bizonyos módon fejezik ki magukat az összes számukra rendelkezésre álló lehetőség közül. Tehát a problémát az jelenti, hogy tudjuk-e, hogy hogyan kell normális módon kifejezni magunkat az adott nyelven” (Andor 2005, 20–21).

Az 1980-as évektől kezdődően egyre nagyobb hangsúlyt kaptak az idegen-nyelv-oktatásban a különféle többbelemű kifejezések (pl. Pawley–Syder 1983; Willis 1990; Nattinger–DeCarrico 1992; Lewis 1993; Ellis 1996, 2008, Granger 1998; Schmitt 2004; Bardovi-Harlig 2006; Wood 2010, ARAL 2012).<sup>2</sup> A kevés (hosszanti és több nyelvre kiterjedő) empirikus kutatás ellenére régóta általánosan elfogadott tény a szakmában, hogy a 'panelek' ismerete nagyon fontos mind az általános, mind a szakmai nyelvi kompetenciában. Ugyan már viszonylag korán születtek olyan tanulmányok, amelyek a 'kifejezések' tanítása mellett érveltek, még ma sincsenek pontos, meggyőző információink arról, hogy „mit tanítsunk, mennyit tanítsunk, és főleg, hogyan tanítsunk”<sup>3</sup> (Granger 1998, 159; ford. a szerző; Meunier 2012, 122).

Az idők során az egyes szakemberek – hasonlóan az elméleti és alkalmazott nyelvészet egyéb területein dolgozókhoz – más és más terminussal jelölték azokat a kifejezéseket, amelyeket ma már többnyire egységesen formuláknak vagy formula-szerű nyelvnek nevez a nyelvpedagógia (angolszász) szakirodalma.

A Pawley–Syder szerzőpáros sokat idézett tanulmánya<sup>4</sup> már 1983-ban hangsúlyozta a – grammatikai konstrukciókhoz hasonlóan körülírt – 'kifejezés–jelentés párok' (*expression-meaning pairings*), illetve forma–jelentés párok (*form-meaning pairings*) fontosságát az idegen nyelv-tanulás kontextusában. A szerzők azt állítják, hogy mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi nyelvtanulásban és -tudásban

<sup>2</sup> *Annual Review of Applied Linguistics* 32, 2012.

<sup>3</sup> Eredeti: “what to teach, how much to teach, and least of all, how to teach” (Granger 1998, 159).

<sup>4</sup> A tanulmány címe: „Two puzzles for linguistic theory” (*Két rejtély a nyelvelmélet számára*).

számolni kell – a Chomsky-féle kreatív potenciál mellett – azzal is, amit ők ’anyanyelvi szelekciónak’ (*nativelike selection*) és ’anyanyelvi beszédfolyamatosságnak’ (*nativelike fluency*) neveznek. Érvelésük értelmében az említett kapacitások vagy képességek mögött egy olyan tudás húzódik meg, amelynek megragadására bevezetik a lexikalizált mondatdőt (*lexicalized sentence stem*) fogalmát. A szerzők véleménye szerint az idegennyelv-oktatásban a különálló szavak és nyelvtani szabályok tanítása mellett nagyon fontos szerepet kell szánni ezeknek az egységeknek is.<sup>5</sup>

„Ha egy nyelvtanuló arra törekszik, hogy az anyanyelvihez közeli szinten bírja az idegen nyelvet, nem csupán egy generatív nyelvtant kell megtanulnia a terminus szokványos értelmében – egy olyan szabálykészletet, amely meghatározza az adott nyelv összes lehetséges mondatát, és csakis azokat. Ezen kívül meg kell [...] tanulnia a módját annak is, hogy tudja, mely jólformált mondatok anyanyelvi-szerűek – különbséget kell tudnia tenni a normális vagy jelöletlen és a nem természetes vagy erősen jelölt használatok között. Hogy ez a különbségtétel hogyan történik, az ’anyanyelvi szelekció’ rejtélye”<sup>6</sup> (Pawley–Syder 1983, 194; ford. a szerző).

Eszerint tehát az anyanyelvi beszélőkben megvan az a képesség, hogy ne csak grammatikusan fejezzék ki magukat, hanem anyanyelvi-szerűen vagy más szóval ’idiomatikusan’ is: olyan módon, ami természetesnek és ismerősnek tűnik az anyanyelvi beszélőközösség tagjai számára (i.m., 191–195). Az idegen nyelvi tanuló viszont nem rendelkezik azzal a képességgel, hogy a lehetséges jólformált mondatok közül ’rutinszerűen’ vagy ’automatikusan’ ki tudja választani az idiomatikusakat: az idegen nyelvi beszélők számos olyan mondatot alkotnak, amelyek grammatikusak, de furcsán, idegenszerűen hatnak az anyanyelvi beszélők számára (ibid.).<sup>7</sup> Azzal

<sup>5</sup> Pawley–Syder (1983) a Chomsky-féle kompetenciát a kommunikatív kompetencia fontos részének tartja, ugyanakkor azt állítja, hogy az anyanyelvi beszélők közel sem használják ki a nyelv grammatikai szabályok adta kreatív potenciálját, sőt, véleményük szerint minél szabadabban él valaki a grammatika által biztosított kreatív kombinációs lehetőségekkel, azaz minél szokatlanabb módokon fejezi ki magát, beszédproduktuma annál kevésbé lesz könnyen elfogadható és idiomatikus az anyanyelvi beszélőközösség számára (193).

<sup>6</sup> Eredeti: "If a language learner is to achieve nativelike control, then, he must learn not only a generative grammar as this term is usually understood – a set of rules specifying all and only the sentences of the language. In addition he needs to [...] learn a means for knowing which of the well-formed sentences are nativelike – a way of distinguishing those usages that are normal or unmarked from those that are unnatural or highly marked. How this distinction is made is the 'puzzle of nativelike selection'" (Pawley–Syder 1983, 194).

<sup>7</sup> Megjegyzendő, hogy ez a kérdés csak az adott nyelvtanuló igényeinek és körülményeinek függvényében áll fenn mint probléma. Elképzelhető például, hogy valakinek csak egy papírra (egy nyelvvizsgára) van szüksége, de nem szeretné használni (és nem is kell használnia) az adott idegen nyelvet – pl. anyanyelvi beszélőkkel való kommunikációra – a munkája vagy a magánélete során. Ebben az esetben a beszélőnek nincs nagy motivációja és/vagy szüksége arra, hogy az általa beszélt nyelv anyanyelvi-szerűen hasson. Az is elképzelhető, hogy aki saját anyanyelvi környezetében, iskolában, tankönyvből tanulta az idegen



szemben, hogy az anyanyelvi szelekció csupán stílus kérdése volna, vagy, hogy egy kifejezés természetességére kielégítő magyarázatot adhat, hogy természetes az, ami rövid és grammatikailag egyszerű, illetve hogy az anyanyelvi szelekció a beszéd-aktusok és –kontextusok elméletével teljes mértékben magyarázható volna, Pawley–Syder amellet érvelnek, hogy valami más nyelvi jellegzetesség felelős egy adott kifejezés adott fokú idiomatikusságáért adott kontextusokban (i.m., 195-199).

A Pawley–Syder-féle tanulmányban felvetett másik megoldandó kérdés az anyanyelvi beszédfolyamatosság rejtélye:

„[...] az anyanyelvi beszélő azon képessége, hogy a spontán folyamatos diskurzus során fluens beszédfutamokat képes produkálni; a rejtély itt abban rejlik, hogy az emberi kapacitás újszerű közlemények előzetes vagy beszéd közbeni nyelvi kódolására erősen korlátozottnak tűnik, a beszélők mégis szokványosan produkálnak olyan többszörösen összetett megnyilatkozásokat, amelyek túllépik ezeket a korlátokat”<sup>8</sup> (Pawley–Syder 1983, 191; ford. a szerző).

A szerzők olyan munkákra hivatkoznak, amelyek az ’egyszerre egy tagmondat’ korlátozást bizonyítják: azt, hogy egy újszerű diskurzus egyetlen kódolási művelettel teljesen kódolható (megtervezhető) leghosszabb darabja legfeljebb nyolc-tízszavas egyszerű mondat lehet (i.m., 202). Az angol nyelvű spontán társalgás vizsgálata során úgy találták, hogy a hosszú ideig tartó beszédprodukcióban még a legfluensebb beszélők is szünetet tartanak vagy lelassítanak minden négy-tízszavas tagmondat után, tagmondatok közepén azonban ritkán tesznek így – azokat szünet nélkül, normál vagy annál gyorsabb beszédtempóval ejtik ki<sup>9</sup> (ibid). Spontán társalgásokban megfigyelhető, hogy a résztvevők beszédproduktumának túlnyomó része nem teljes egészében újszerű (abban az értelemben, hogy az adott beszélő még sohasem találkozott vele), hanem részben vagy egészben készen-kapott, memorizált anyag – olyan ismerős mon-

---

nyelvet, a célnyelvi közegben jobban szembetalálja magát azzal a problémával, hogy hiába tanult évekig, és hiába képes grammatikailag kifogástalan mondatokat alkotni, nem úgy beszél és ír, ahogyan azt az idegen nyelvet anyanyelvként beszélők ténylegesen teszik. Ennek ellenére a jelen tanulmányban – ahol a célszemélyek olyan MINY-tanulók, akik Magyarországon (is) tanulják és itteni életükben mindennap használják a magyart – azt tekintjük alapesetnek, hogy a MINY résztvevői (többé-kevésbé tudatosan) felismerik az anyanyelvi szelekció létezését és annak szükségességét, hogy egy, a magyar anyanyelvi beszélőkéhez közelítő nyelvhasználat tanítására, tanulására és gyakorlására törekedjenek.

<sup>8</sup> Eredeti: ”[...] the native speaker’s ability to produce fluent stretches of spontaneous connected discourse; there is a puzzle here in that human capacities for encoding novel speech in advance or while speaking appear to be severely limited, yet speakers commonly produce fluent multi-clause utterances which exceed these limits” (Pawley–Syder 1983, 191).

<sup>9</sup> Ez az angol esetében másodpercenként körülbelül öt szótagot jelent (Pawley–Syder 1983, 202).

dat, tagmondat vagy annál kisebb egység,<sup>10</sup> amit a beszélő tudatosan akár elemezni és kombinálni is tud, a spontán beszédben mégis egészében idéz fel a memóriájából (i.m., 205-208). A szerzők állítása szerint egy nyelv fluens és idiomatikus használata jelentős mértékben ezeknek a memorizált, illetve lexikalizált/intézményesült mondat-töveknek az ismeretén nyugszik (i.m., 191). Mi a különbség a kettő között?

A memorizált morfém sorokat a szerzők a Chomsky-féle performanciába (egy adott egyén adott pillanatban megvalósuló nyelvhasználatába) sorolják, kompetenciabeli párjuknak pedig a lexikalizált mondat-töveket tartják<sup>11</sup> – ez utóbbiak olyan időtlen tudásdarabok, amelyeken egy egész nyelvközösség osztozik<sup>12</sup> (i.m., 208-209).<sup>13</sup>

A *lexikalizált mondat-tő* fogalmát a szerzők a következőképpen definiálják: „egy tagmondatnyi hosszúságú vagy hosszabb egység, amelynek grammatikai formája és lexikális tartalma teljesen vagy nagyrészt kötött, s melynek rögzült elemei egy kulturálisan elfogadott fogalom standard címkéjét, nyelvi terminusát alkotják”<sup>14</sup> (i.m. 191-192; ford. a szerző). A lexikalizált mondat-tövekre jellemző, hogy (1) jelentésük nem (teljesen) jósolható meg a formájukból, (2) a szintaxis számára egy egységként viselkednek (pl. bár többnyire elemezhetőek, általában rögzültek, azaz lexikailag nem módosíthatók, illetve nem transzformálhatók szabadon, standard jelentésük/használatuk megtartása mellett), (3) státuszukat tekintve pedig ismerős ’szociális intézmények’ (i.m., 209).

A lexikalizáltság Pawley–Syder szerint fokozati kérdés; a legtöbb lexikalizált mondat-tő nem szoros értelemben vett idióma, inkább csak szokványos, konvencionizálódott forma–jelentés pár, amelyekre igaz, hogy formájukban semmi sem jelzi, hogy miért éppen ők váltak egy-egy adott fogalom standard kifejezési formájává a többi lehetséges változattal szemben (i.m., 192). Lexikalizáltságukat tekintve a mondat-tövek egy kontinuumon helyezkednek el a teljesen lexikalizálttól a szemi-lexikalizálton át a teljesen produktívig; számuk pedig – egy átlagos felnőtt anyanyelvi beszélő szókincsét tekintve – többszázezerre tehető (ibid). Ami a formát illeti, a tipikus lexikalizált mondat-tő egy magot tartalmaz (egy fix lexikai elemet), amely egy konstrukcióban áll egy vagy több variálható elemmel (tipikusan grammatikai

<sup>10</sup> Egy-két magyar példa (Pawley–Syder 1983, 206-207 nyomán): *Mi az ebéd?; Jól utaztál?; Segíthetek?; Nem tudom, és nem is érdekel; Ne szólj közbe, amikor én beszélek.*

<sup>11</sup> A lexikalizált mondat-tő mint az összes memorizált morfém sorozat kompetenciabeli párja kissé önkényesen leszűkített kategóriának tűnik.

<sup>12</sup> Ezért használják a szerzők az ’intézményesült’ jelzőt a ’lexikalizált’ alternatívájaként.

<sup>13</sup> Ez egyben azt is jelenti, hogy nem minden memorizált morfém sorozat lexikalizált is egyben (Pawley–Syder 1983, 209).

<sup>14</sup> Eredeti: “A lexicalized sentence stem is a unit of clause length or longer whose grammatical form and lexical content is wholly or largely fixed; its fixed elements form a standard label for a culturally recognized concept, a term in the language” (Pawley–Syder 1983, 191–192).

elemmel, pl. inflexióval) (i.m., 205). Ahhoz, hogy az adott tagmondat teljes legyen, ezeket a variálható elemeket kell specifikálni (ibid.).<sup>15</sup>

A mindenkori beszélő a hosszú távú memóriájában tárolja a lexikalizált mondat-töveket, a feldolgozás során pedig egészen hívja elő őket (i.m., 192). Ezzel csökkenti a tagmondaton belüli kódolással járó erőbefektetést, és olyan feladatokra tud koncentrálni, mint például közleménye 'hangzásának' a kommunikációs szándékhoz való igazítása, a hosszabb diskurzusrészek előre tervezése vagy különböző konstrukciók variálása vagy kombinálása (i.m., 192, 205). A lexikalizált mondat-töveket azonban nemcsak folyamatosságot biztosítanak a beszélőnek, hanem idiomatikus jelleget is kölcsönöznek neki. A szerzők nem térnek ki arra, hogy ez miért jó, milyen előnyökkel jár az anyanyelvi beszélők számára, csak azt részletezik, hogy az idegennyelv-tanulásban azért (is) hasznosak a lexikalizált mondat-töveket, mert anyanyelvi-szerűbbé és idiomatikusabbá tehetik a tanulók nyelvhasználatát (ld. fent).

Pawley és Syder azt feltételezik, hogy a lexikalizált mondat-töveket valahol a produktív grammatikai szabályok és az egyedi, egységnyi lexikai elemek közt helyezkednek el: holisztikusan (mint lexikális egységek) és analitikusan is (mint a szintaktikai szabályok működésének eredményeként előálló produktumok) elérhetők a mindenkori beszélő számára (i.m., 192, 220). A nyelvtanítás gyakorlatára nézve ez azzal a fontos következménnyel jár, hogy a (szabályos, kompozicionális és transzparens) lexikalizált mondat-töveket kettős státuszuknak megfelelően kell kezelni. Egyrészt olyan (produktív szintaktikai és szemantikai szabályok működésével előálló) grammatikai szerkezetekként kell vizsgálni őket, amelyek belső struktúrája és más grammatikai szerkezetekhez való viszonya elemezhető, másrészt pedig olyan lexikai elemeknek kell tekinteni őket, amelyek egy adott beszélőközösség nyelvhasználatában „kiválasztódtak” egy-egy jelentés szokványos kifejezésére vagy egy-egy funkció általánosan elfogadott, intézményesült elérésére, ez viszont megszorításokat gyakorol az elemsor használatára nézve (ú.n. variabilitás, beszédhelyzet stb.) (vö. i.m., 216–217). A lexikalizált mondat-töveket ezt a többszempontú megközelítést grammatikai jegyzetekkel ellátott frázis-gyűjteményhez (*phrase book with grammatical notes*) hasonlítják a szerzők (i.m., 220).

Az 1990-es években az angol mint idegen nyelv tanításában a grammatikai (de még a fogalmi-funkcionális) tantervekkel szemben is megfigyelhető volt egy olyan hullám, amely a lexikális alapú nyelvtanítást propagálta. Willis (1990) például azt írja, hogy a nyelvtanulókat 'ki kell tenni' (*expose*) nagyszámú, jó minőségű, természetes kontextusban előforduló nyelvi itemnek; segíteni kell nekik, hogy észrevegyék a lexikális mintázatokat, és bátorítani kell őket, hogy gondolkodzanak

<sup>15</sup> Például: [NP be-TENSE sorry to keep-TENSE you waiting] vagy [Who (the EXPLET) do-PRES Npi think PROi be-PRES!] (Pawley – Syder 1983, 201–211).

el róluk – s eközben a nyelvtan majd *gondoskodik magáról* (p. iii). „Ha ez adott, a mi dolgunk csupán annyi, hogy a tanulók veleszületett képességére hagyatkozzunk, amelynek segítségével újrateremtik maguknak a nyelvtant annak a nyelvnek az alapján, amelynek ki lettek téve”<sup>16</sup> (ibid; ford. a szerző).

Willishez hasonlóan Nattinger és DeCarrico (1992) is a különböző hosszúságú lexikogrammatikai egységek tanításának szükségessége mellett érvel, bár ők első-sorban azokra az elemsorokra összpontosítanak, amelyek interakciós funkcióval bírnak. Definíciójuk szerint a lexikális frázisok „olyan többszavas lexikális jelenségek, amelyek a lexikon és a szintaxis hagyományos pólusai között léteznek valahol, konvencionizált forma/funkció kompozitumok, amelyek gyakrabban fordulnak elő, és idiomatikusabban meghatározott jelentéssel rendelkeznek, mint a minden egyes alkalommal összerakott nyelv. [...] Mindegyik [lexikális frázis] egy adott diskurzus-funkcióval társul”<sup>17</sup> (Nattinger–DeCarrico, 1992, 1; ford. a szerző).<sup>18</sup>

Lewis (1993) ún. lexikális megközelítésében vagy módszerében (*lexical approach*) a szókincs és a lexikoszemantika fontosságát hangsúlyozza a nyelvi jelentésalkotásban. Fontosnak tartja, hogy a nyelvtanuló nagy szókincsre tegyen szert (nagyszámú lexikális egységet, szót és szókombinációt tanuljon meg),<sup>19</sup> sok, pragmatikailag hasznos intézményesült kifejezést ismerjen, valamint törekedjen a szavak és a kifejezések kiegyensúlyozott használatára (106-107).

Összevetve, mindhárom munka (Willis, 1990; Nattinger–DeCarrico, 1992; Lewis, 1993) azt feltételezi, hogy az iskolai körülmények között tanuló felnőttek az anyanyelvüket, illetve második nyelvet elsajátító gyerekekhez hasonlóan kezelik a közösen formulaszerű elemsornak nevezett egységeket.<sup>20</sup> A fenti Willis-idézethez hasonló gondolatot fogalmaz meg például Nattinger és DeCarrico, amikor azt mondják: „[...] nincs okunk azt feltételezni, hogy a felnőttek teljesen máshogy közelítenék meg a feladatot [ti. mint a gyerekek]. A nyelvtanulási helyzet több fontos szempontból ugyanolyan a felnőttek, mint a gyerekek számára, ami valószínűsíti, hogy a felnőtt nyelvtanuló is

<sup>16</sup> Eredeti: “Given this, our only recourse is to depend on the innate ability of learners to recreate for themselves the grammar on the basis of the language to which they are exposed.” (Willis 1992, iii).

<sup>17</sup> Eredeti: “[...] are multi-word lexical phenomena that exist between the traditional poles of lexicon and syntax, conventionalized form/function composites that occur more frequently and have more idiomatically determined meaning than language that is put together each time. [...] Each is associated with a particular discourse function.” (Nattinger–DeCarrico 1992, 1).

<sup>18</sup> A nyelvtanítás céljaira Nattinger és DeCarrico (1992) a lexikális frázisoknak három funkcionális csoportját határozzák meg: „társas interakciók”, „szükségszerű témák” és „diskurzuseszközök”; az egyes csoportokon belül pedig további alosztályokat különítenek el funkcionális és formális szempontból. Ezzel az osztályozással *ad hoc* jellege miatt a dolgozat nem foglalkozik részletesen.

<sup>19</sup> Lewis rettentően nehéz, időigényes és unalmas feladat elé állítja a nyelvtanulót, amikor nagyszámú lexikális egység memorizálását várja el tőle.

<sup>20</sup> Az említett szerzőkön kívül más kutatók is párhuzamot vontak az idegennyelv-tanulók és a második nyelvet elsajátító gyermekek között (pl. Coulmas 1981, 8).

hasznos eszköznek találná az előre gyártott nyelvet ahhoz, hogy segítségével elsajátítson egy új nyelvi rendszert”<sup>21</sup> (Nattinger–DeCarrico 1992, 27; ford. a szerző).

Mindhárom munkában közös az is, hogy noha a természetes elsajátításra hivatkoznak, módszereik nem ezt a szemléletet követik. Ahogy fent olvasható volt, Willis az elemsorokról való ’spekulálást’ szorgalmazza. Nattingerék – annak tükrében, hogy „míg a lexikális frázisok olyan előre gyártott lexikális panelek, amelyek teljesen vagy részben összeállított egységként készen hozzáférhetőek, nagyrészt elemezhetőek is produktív nyelvtani szabályokkal”<sup>22</sup> (Nattinger–DeCarrico 1992, 8; ford. a szerző) – szintén az elemzést és a variálást szorgalmazzák (a kezdeti drillek után) (i.m., 118–121, 169–173). Lewis (1993) is párhuzamot von a gyermekek nyelvsajátítása és a felnőttek nyelvtanulása között, és úgy véli, a felnőttek is képesek nyelvtant tanulni általános révén, illetve elvonni az általánosításokat megszorító szabályokat az inputmondatok alapján (100).

A szerzők egyöntetűen azt feltételezik tehát, hogy a felnőtt nyelvtanulók automatikusan és könnyedén általánosítanak a formulaszerű elemsorok alapján, grammatikai szabályokat vonnak el belőlük, azokat beépítik a nyelvtudásukba, és segítségükkel kreatív módon tudnak új mondatokat létrehozni. Ez több problémát is felvet, ugyanis nemcsak a formulaszerű elemsorok (nagy részének) természete, hanem a vezérelt felnőttkori nyelvtanulás valósága is ellentmondani látszik ennek az elképzelésnek.

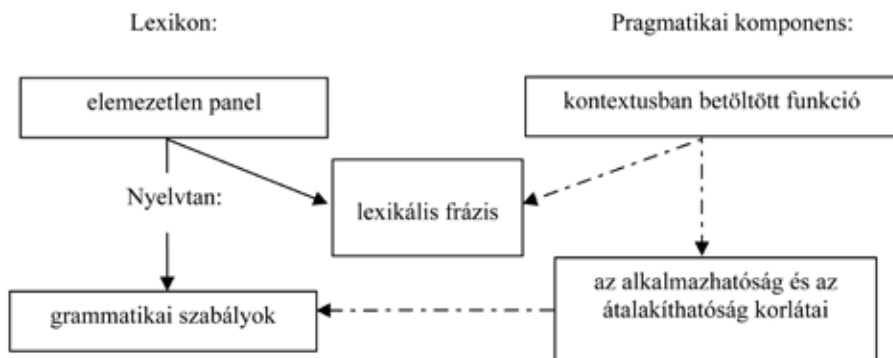
Egyfelől a formulaszerű elemsorok jelentős része – amint azt a korábbi fejezetek bemutatták – ellenáll a szabad variálásnak; ha a tanulókat a kifejezések elemzésére és variálására biztatjuk, nagy az esélye, hogy jelölt változatok jönnek létre. Erre a veszélyre Nattinger és DeCarrico is felfigyel, ezért az elemsorok komplex megközelítését javasolják. A lexikális frázisokat a pragmlingvisztikai kompetenciába sorolják, azt pedig a nyelvtani és a nyelvhasználati szabályok interfészének tekintik (i.m., 6–11), ezért az elemsorok tanításában fontosnak tartják mind a lexikális, mind a grammatikai, mind pedig a pragmatikai (szociopragmatikai és pragmlingvisztikai) szempontok feltárását (ld. 1-es ábra). Viszont éppen ez az elemző megközelítés mond ellent annak a természetességnek, amelyet a szerzők hangsúlyoznak a (gyermekekéhez hasonló) természetes nyelvfeldolgozás kapcsán.

Másfelől ismeretes, hogy a felnőttek máshogy tanulják az idegen/második nyelvet, mint a kisgyermekek, mivel más jellegű a motivációjuk, az identitástudatuk,

<sup>21</sup> Eredeti: “[...] there is no reason to think that adults would go about the task completely differently. In important ways, the language learning situation is the same for adults as for children, and makes it likely that an adult learner would also find prefabricated language an efficient way to begin to acquire a new language system” (Nattinger–DeCarrico 1992, 27).

<sup>22</sup> Eredeti: “[W]hile lexical phrases are prefabricated lexical chunks that are readily accessible as completely or partially assembled units, they are also for the most part analyzable by regular rules of grammar” (Nattinger–DeCarrico 1992, 8).

a háttértudásuk, az affektív beállítottságuk, mások az előismereteik, az elvárásaik, más a kognitív és konceptuális fejlettségük, tudnak írni és olvasni, ismernek már egy vagy több nyelvet, és más minőségű és mennyiségű input alapján tanulnak (vö. R. Ellis, 1994). Éppen ezért nem lehet azt állítani – főleg nem empiria hiányában –, hogy a felnőttek ugyanúgy kezelik a formulaszerű elemsorokat, mint a gyerekek.



1. ábra. A lexikális frázisok Nattinger-DeCarrico által javasolt többszemponútú megközelítése az idegennyelv-oktatásban (Nattinger-DeCarrico 1992, 16. 4-es ábra nyomán)

A különböző korpuszvizsgálatok és megfigyelések megkérdőjelezzik a fenti naív (vagy leegyszerűsített) elképzelést. A kutatásokból úgy tűnik, hogy a felnőtt nyelvtanulók legalábbis nehezen tanulják a formulaszerű elemsorokat. Wray (2000) olyan munkákat idéz, amelyek empirikus adatokkal szolgálnak arra vonatkozólag, hogy a természetes körülmények közt tanuló felnőttek közül sokan alig használnak formulaszerű elemsorokat, vagy ha igen, a bennük rejlő grammatikai információ nem jelenik meg a beszélők által kreatívan alkotott mondatokban, illetve, hogy a formulaszerű elemsorok felnőtteknél nem segítik elő a kreatív grammatikai rendszer kiépülését (472). Hakuta (1974) szerint a nyelvtanulók azért nem elemzik az egészben megtanult kifejezések belső szerkezetét, mert sokkal könnyebb automatikusan használni őket; ha pedig mégis elemzik őket, kétséges, hogy a kifejezés produkciója továbbra is rövid utas marad-e a feldolgozásban. Granger (1998) – Krashen és Scarcella 1978-as munkájára, valamint saját korpuszvizsgálatának eredményeire hivatkozva – azt állítja, hogy felnőttkori nyelvtanulásban nem vezet közvetlen út a *prefab*-ektől a grammatikai szabályokhoz, és hogy ebben a helyzetben házárdjáték volna a nyelvtani szabályrendszer elsajátítását csupán az inputra bízni (157–158).

### 3. *Többmorfémás elemsorok a felnőttkori idegennyelv-tanulásban – a valóság*

A kezdeti osztatlan lelkesedés után egy óvatosabb időszak köszöntött be a formulaszerű elemsorok felnőttkori idegennyelv-tanulását illetően. A legtöbb szakember továbbra is úgy véli, hogy a frazeológiai kompetencia fontos része az anyanyelvi-szerű, fluens és idiomatikus nyelvhasználatnak, és hogy a frazeologizmusok, lexikai csoportok, konvencionális kifejezések stb. tanításának fontos szerepet kell juttatni a nyelvtanulásban-tanításban, valamint, hogy a formulaszerű kifejezések használata a nyelvtudás több dimenziójára is kihat (pl. komplexitás, pontosság, folyamatosság, pragmatikai helyénvalóság) (vö. Paquot–Granger 2012, 130). Emellett azonban azt is el kell ismerni, hogy a nyelvhasználat formulaszerű jellege egyben rossz hír a (felnőtt) nyelvtanulóknak (és sok nem-anyanyelvi tanárnak), hiszen a formulaszerű elemsorok nagy része bizonyíthatóan kihívást jelent a számukra (Meunier 2012, 111).

Világossá vált az is, hogy az FE-k tanulására és használatára más-más trend jellemző annak függvényében, hogy anyanyelv-elsajátításról vagy második/idegen nyelv-tanulásról, gyerekekről vagy felnőttekről, természetes körülmények közt tanulókról vagy formális oktatásban részesülőkről, kezdőkről vagy haladókról van-e szó, ráadásul az egyéni változók<sup>23</sup> is szerepet játszhatnak a különbségekben, nem is szólva arról, hogy a formulaszerű elemsorok egyes típusai (pl. idiómák vs. helyzet-mondatok) maguk is más-más tanulási-tanítási stratégiával járhatnak.

A nyelvtanulás kontextusa meghatározó például abból a szempontból, hogy mennyi és milyen input éri a nyelvtanulót, azt hogyan manipulálja, milyen szempontokat tart fontosnak, és milyen stratégiákat alkalmaz a tanulásban és a nyelvhasználat során (Wray 2006, 594; Kecskes 2010, 145–154). A tipikus MINY-tanulók esetében ez a kontextus vegyes, hiszen célnyelvi környezetben, Magyarországon (is) tanulnak, ahol a formális tanulást kiegészíti a magyar nyelvi környezet valósága, az általa adott lehetőségek és a kommunikációs kényszer. Ennek eredményeként a MINY-tanulóknál nehéz különválasztani a formális oktatás és a természetes nyelv-elsajátítás hozadékát: esetükben mindkét közeg és nyelvtanulási mód hatása érvényesül. Fontos szempont továbbá a szociális akkulturáció mértéke és a formulaszerű nyelvhasználat összefüggése: ha valaki hosszabb időt tölt célnyelvi környezetben (és ott jól érzi magát, beilleszkedik), nagyobb számban és hatékonyabban használ FE-ket (Schmidt 1983; Wray 2000, 472).

Az életkor hatásáról már esett szó: a gyermekek nyelvelsajátításában sokkal jobban érvényesül a formulaszerűség, mint a felnőttek nyelvtanulásában. Az anyanyelv-elsajátítás alapegysége nem a klasszikus értelemben vett szó, azaz a két szóköz

<sup>23</sup> Pl. célnyelvi kultúrában való tartózkodás, integráció, akkulturáció, attitűd, motiváció, első nyelvi transzfer, nyelvtelhetség, személyiség.

között álló egység; a felnőttkori nyelvelsajátításban azonban nagyon is érvényesül az írott nyelven átszűrő, szavakon és szabályokon alapuló tanulás (N. Ellis 2012, 34). A felnőttek (valamint a nyelvtanárok és a nyelvkönyvek) ugyanis tudnak az olyan egységek létezéséről, mint szó, szófaji kategória, szabály, és ennek megfelelően nagyobb valószínűséggel próbálkoznak ezek segítségével létrehozott kreatív szerkezetek megalkotására (ibid). Mindezt megerősíti, hogy a felnőtteknek tartott nyelvtanfolyamok többsége erősen nyelvtan-vezérelt, kevés természetes inputot ad, és hogy a felnőttkori nyelvtanulásra jellemző az anyanyelvi transzfer érvényesülése (ibid). Emellett a felnőttek kognitívan érettebbek, kiforrott egyéniséggel és társadalmi státusszal rendelkeznek, preferenciáik, céljaik, szükségleteik, elvárásaik vannak, több háttérismerettel rendelkeznek, jobb a memóriájuk, tudatosabbak, és kontrollálni akarják tudásukat: explicit válaszokat várnak miértjeikre, és ez is a (kisebb) elemekre és azokon alkalmazható nyelvtani szabályokra irányítja a figyelmüket. Ugyanakkor, mivel személyiségük más és más, eltérő módokon tanulhatnak: valaki „nyelvtanozni” szeret, más fordítani, van, aki szívesen énekel, olvas könyveket vagy néz filmeket, és vannak, akik anyanyelvi beszélők társaságát keresik. Ezek más-más stratégiával és eredménnyel járhatnak a formulaszerű elemsorok tekintetében.

Fény derült a formulaszerű nyelvhasználat vizsgálatát nehezítő kutatómódszer-tani bizonytalanságokra is (pl. a terminológia tisztázatlanságára, az elméleti keretek, kutatási módszerek és célok különbözőségére), amelyek megnehezítik az egyes kutatások összevethetőségét és az állítások igazolhatóságát vagy cáfolhatóságát. Tény, hogy a formulaszerű elemsorok beazonosítása még ma is sok fejtörést okoz a kutatóknak. Emellett kezdetben problémát jelentett az is, hogy a célnyelvi környezetben tanuló felnőttek FE-tanulására vonatkozó információk sok esetben inkább anekdotaszerű feljegyzésekre épültek, mintsem strukturált megfigyelésekre (Wray 2002, 172–174). Sok az epizodikus, valamint a kontextus és a változók figyelembe vétele nélkül készült beszámoló, és ma is kevés a hosszanti, az egyéni fejlődés szakaszait meghatározott időközönként (minél sűrűbben) rögzítő megfigyelés, illetve a kismintás, keresztmetszeti kutatásokra (egy-két teszt) alapozva sem lehet messze-menő következtetéseket levonni (ibid). Problémát jelent az is, hogy számos kutató kritika és empirikus bizonyítékok hiányában igaznak fogad el, illetve általánosít a maga területére vonatkozóan olyan állításokat, amelyeket más szakterületen tettek az ott folytatott kutatások alapján – ahol pedig más helyzetekben, más résztvevőkkel, más jellegű FE-eket kutattak más módszerekkel (Wray 2012).

Noha ma már egyre több, kifejezetten a formális keretek közt tanuló (18 éven felüli) felnőttekre fókuszáló kutatás zajlik,<sup>24</sup> ezek eredményei is nehezen vethetők

<sup>24</sup> Kezdetben a legtöbb kutatást átlagos, normál tantervű osztályokban végezték, ahol nem irányult kiemelt figyelem a formulaszerű elemsorokra (Gerard 2007, 71); az utóbbi időben azonban egyre több kísérleti,



össze egymással – ahogy azt számos áttekintő tanulmány fájlalja (ARAL 2012) – elsősorban a kutatásokban alkalmazott eltérő körülmények, definíciók, célok és módszerek miatt.<sup>25</sup>

A pszicholingvisztikai-neurolingvisztikai jellegű bizonyítékokat elsősorban olyan kutatások szolgáltatták eddig, amelyek a reakcióidő-mérést, a kontrollált körülmények közti előhívást és/vagy az önállóan ütemezett olvasást kombinálták a szemfixáció mérésével, illetve EEG (elektro-enkefalográf) és/vagy (magneto-elektroenkefalográf) MEG felvételekkel, mérésekkel (Wray 2012, 233). Ezek a kutatások (áttekintő jelleggel ld. Conklin–Schmitt 2012; N. Ellis 2012; Wray 2012, 233–234) arra utalnak, hogy bizonyos formulaszerű elemsorok kitüntetett helyzetben vannak, ami a feldolgozást illeti – ám nem mindegy, melyek azok, és nem mindegy, hogy pl. anyanyelvi vagy idegen nyelvi felnőtt beszélők-e a vizsgálat alanyai. Az idiómák, a lexikai csoportok és a kollokációk kapcsán arra utalnak az eddigi eredmények, hogy azok gyorsabb feldolgozással járnak;<sup>26</sup> tehát úgy tűnik, hogy mind a belső koherencia (a formai és szemantikai/funkcionális összetartozás, az „összeragasztottság”), mind a gyakoriság szerepet játszik a feldolgozás sebességében (N. Ellis 2012, 22–23, 26; Wray 2012, 240).

Conklin és Schmitt 2012-es szakirodalmi áttekintésükben azt a következtetést vonják le, hogy számos formulaszerű elemsort (idiómákat, kettős neveket (binomiálisokat), kollokációkat, lexikai csoportokat) a hosszú távú memóriában tárol az anyanyelvi beszélők agya, ami rengeteg előnyt tartogat a számukra. Az idegen nyelvi beszélők esetében azonban nem ilyen egyértelmű a helyzet: A nagyon magas nyelvtudási szinten álló tanulók (aki hosszú évek óta tanulják a nyelvet, és esetleg hosszú időt el is töltöttek a célnyelvi környezetben) az anyanyelvi beszélőkhöz hasonlóan jó eredményeket produkálnak, azaz gyorsan és automatikusan dolgozzák fel az FE-ket. Az alacsonyabb szintű nyelvtudással rendelkezők azonban leggyakrabban – a nem formulaszerű elemsorokhoz hasonlóan – a szóról-szóra elvet követve dolgozzák föl

---

beavatkozó jellegű kutatás is zajlik (vö. Boers–Lindstromberg 2012).

<sup>25</sup> A MINY-ben eddig egyáltalán nem folytak erre vonatkozó vizsgálatok.

<sup>26</sup> Kérdés, hogy a gyorsabb feldolgozás egyben egységes tárolást jelent-e, vagy csupán az alkotóelemek gyorsabb összerakását, illetve hogy a kettő között érdemes-e különbséget tenni (Wray 2012, 233–234). Wray (*ibid*) szerint a kimondás, a produkció szintjén a holisztikus tárolást érdemes egy, a gyors feldolgozás számára elkülönített nyelvi egységekre utaló eszközként felfogni, míg a tárolás és előhívás kapcsán más-más minőségek jönnek számításba. Lehet szó az elemek szinkron eléréséről, lehet szó nagyobb részek szekvenciális eléréséről, ahol az egész kifejezés jelentése közvetlenül illeszkedik a fonológiai alakhoz (ld. KxG), illetve elképzelhető, hogy (az ismételt használat következtében egybetapasztott elemsorok esetében) új elérési útvonal jön létre, amely kikerüli az eredeti komponenciális utat (*ibid*). Wray megjegyzi, hogy szakadék tátong a kifinomult, lecsupaszított kísérleti-laboratóriumi vizsgálatok és a nyelvhasználatot komplexen szemlélő kutatások között, amely remélhetőleg szűkülni fog, ha a pszicho- és neurolingvisztikában érvényesülnek a most fejlődő újabb technológiákat igénybe vevő, a nyelv valós használatát közvetlenül kutató módszerek (*ibid*).

az FE-ket, és általában is jellemző rájuk, hogy az idiomatikus elemsorokat sokkal nehezebben dolgozzák fel, mint a nem idiomatikus, nem formulaszerű elemtöbbségeket. A szerzők arra a következtetésre jutnak, hogy a 'kitettség' (*exposure*) gyakorisága kulcsfontosságú az FE-k tanulása szempontjából (Conklin–Schmitt 2012).

A felnőttkori nyelvtanulás vonatkozásában számos olyan kutatás folyt és folyik, amely korpuszokon (például tanulói és anyanyelvi korpuszok összehasonlításán keresztül) vizsgálja a formulaszerű nyelvhasználatot. Ezek többsége keresztmetszeti, az angol mint idegen nyelv vezérelt tanulására irányul,<sup>27</sup> elsősorban haladó(bb) tanulókkal (KER B2, C1) foglalkozik, és főleg írásban (pl. érvelő esszé) vizsgálja az FE-k – különösen a (V N) kollokációk, a vonzatos igék (*phrasal verbs*), illetve a lexikai csoportok és kisebb mértékben a beszédformulák<sup>28</sup> – használatát (Paquot–Granger 2012, 131).

Az eredmények a kollokációk kapcsán arra utalnak, hogy a felnőtt nyelvtanulók az alacsony gyakoriságú együttesen előforduló kombinációkat alul-, míg a magas gyakoriságúakat túlhasználják, illetve, hogy az anyanyelvi transzfer okán számos jelölt (nem az anyanyelvi szelekció szerinti) kombinációt hoznak létre (i.m., 136). A visszatérő mintázatok kapcsán eltérő eredmények születtek a tanulói korpuszok vizsgálatából: a felnőtt idegen nyelvi tanulók szövegeiben több lexikai csoport található, mint a felnőtt anyanyelvi beszélőkéiben (megoszlásuk azonban funkcionális és grammatikai típusonként eltérő), ám ezek a lexikai csoportok kevésbé interakcionális jellegűek, mint az anyanyelvi beszélőkéi, és jóval kevesebb köztük a homályosító szerepű (i.m., 139–140) (pl. *egy ilyen; vagy valami ilyesmi*). A beszédformulák kapcsán hasonló tendencia rajzolódott ki: kiderült, hogy a beszédformulákat nem minden funkciójukban használják a nyelvtanulók, illetve más gyakorisággal használják az egyes funkciókat, és az is megfigyelhető, hogy olykor az anyanyelvi használathoz képest eltérő beszédszándékok kinyilvánítására (is) alkalmazzák őket (i.m., 133, 140).

A nagyon kevés hosszanti és a kicsivel több kvázi-hosszanti kutatás (Wray 2002; Schmitt 2004; ARAL 2012) arra enged következtetni, hogy van fejlődés a felnőtt nyelvtanulóknál a formulaszerű nyelvhasználat tekintetében; igaz, ez a fejlődés nagyon lassú (Paquot–Granger 2012, 136). A nyelvtudási szint és az FE-k használata közti összefüggés jellegét, mértékét jelentősen befolyásolhatja a nyelvtanulás

<sup>27</sup> Kevésbé irányult tehát az angol mint második nyelv természetes körülmények közt megvalósuló elsajátítására, illetve egyéb nyelvekre. Újabban egyre több, más idegen nyelveket (pl. japán, francia, spanyol, arab, olasz) érintő kutatás is zajlik (Wood 2012).

<sup>28</sup> Cowie (1988) meghatározása szerint a beszédformulák a pragmatikai szókombinációk egyik alosztályát képezik: olyan, tipikusan mondatnyi hosszúságú szósorok, amelyeket a beszélők a diskurzus megszervezésére használnak, kifejezik a beszélőnek a résztvevők és üzeneteik iránti attitűdjét, és általában gördülékenyebbé teszik az interakciót – pl. *nem mondod!; már megbocsáss* (1).

kontextusa és az attitűd, a motiváció: a célnyelvi környezetben eltöltött idő és a szociális-kulturális integráció mértéke pozitív hatással van pl. a lexikai csoportok használatára (Adolphs–Durov 2004). A tanulók közti variabilitás is jelentős, hiszen mennyiségi és minőségi tekintetben más-más hibák mutatkoznak például az anyanyelv és a nyelvtudási szint függvényében (Paquot–Granger 2012). A haladóbbak egyre több kollokációt ismernek és használnak (emiat egyben nagyszámban kísérleteznek is velük, ezért még mindig sokat hibáznak), ugyanakkor egyre kevesebb lexikai csoportot vesznek igénybe – ami valószínűleg az egyre bővülő lexikai-grammatikai tárházuknak köszönhető (i.m., 139).

A pragmatikai köztesnyelvi kutatások többnyire (papíralapú vagy a reakcióidőt lényegesen lerövidítő komputeres szóbeli) diskurzus-kiegészítő tesztekre, valamint értelmező és feleletválasztós tesztekre támaszkodva vizsgálják a felnőtt nyelvtanulók formulaszerű nyelvhasználatát (Bardovi-Harlig 2012). A helyzetmondatok (vagy beszédhelyezethez kötődő megnyilatkozások) kapcsán megfigyelhető, hogy a felnőtt nyelvtanulók hamarabb felismerik az elemsorok szó szerinti jelentését, mint az idiomatikusakat, és a produkció során a haladók inkább grammatikus és helyénvaló, mint az anyanyelvi szelekciónak megfelelő elemsorokat alkotnak (Kecskes 2000, 2003). A pragmatikai rutinok, konvencionális kifejezések kapcsán a legfontosabb megfigyelés, hogy használatuk nagyban függ a nyelvtudás szintjétől és a célnyelvi környezetben való tartózkodás hosszától – noha ezek más-más módon és mértékben befolyásolhatják az eredményeket (Bardovi-Harlig és mtsai. 2008, 128), de még inkább a célnyelvi közösségben folytatott interakció intenzitásától (Bardovi-Harlig 2012, 221). Az, hogy a tanulók anyanyelve/anyanyelvi kultúrája mekkora és milyen szerepet játszik a konvencionális kifejezések használatában, nem határozható meg egyértelműen ezek alapján a vizsgálatok alapján (Bardovi-Harlig és mtsai. 2008, 128; Bardovi-Harlig 2012, 217).

Noha nehéz általánosítani, az eddigi eredményeket úgy lehet összefoglalóan jellemezni, hogy a felnőttek egyértelműen nehezebben tanulják, és másképpen használják a formulaszerű elemsorokat, mint a gyerekek és mint az anyanyelvi beszélők, de használják őket különböző okokból és célokkal. Általánosságban elmondható, hogy a felnőtt nyelvtanulók kevesebb formulaszerű elemsort használnak, azokat viszont túlhasználják, és korlátozott mértékben érzékelik az FE-khez kötődő regiszterbeli különbségeket, valamint máshogy dolgoznak fel bizonyos FE-ket (pl. az idiómákat), mint az anyanyelvi beszélők (Wray 2012, 235–236).<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Megválaszolatlan marad azonban az a nyugtalanító kérdés, hogy miért nem könnyítik meg a dolgukat a felnőtt nyelvtanulók nagyobb nyelvi tömbök tanulásával (is): azzal, hogy olykor többmorfémás szinten próbálkozzanak meg forma-jelentés párosítások beazonosításával (Wray 2012, 235–236). Nyilvánvalóan részben választ adnak a kérdésre az életkorral kapcsolatban korábban felvázolt paraméterek, amelyeket

Úgy tűnik, nyelvtanulásuk kezdetén azért használják a felnőttek a készen kapott elemtöbbségeket, mert segítségükkel áthidalhatják a kommunikációs szükségleteik és a hiányos nyelvi kompetenciájuk közti szakadékot (Sugaya–Shirai 2009, 425). Nick Ellis (2012) szerint a rutinszerű funkcionális szándékkal bíró formulaszerű frázisok olyan „frazális plüssmackók”-nak, biztonságot adó „konstrukciószigetek”-nek tekinthetők, amelyeket a nyelvtanuló<sup>30</sup> nyelvi tapasztalásai során mint forma-jelentés párokat egészlegesen sajátít el; ezek a későbbiekben – elvonatkoztatás révén – nagy szerepet játszanak a nyelvi fogalomalkotásban, és – alkotóelemeik elemzésének útján – az absztrakt nyelvi szerkezet és a kreativitás felé vezetnek (37). A kezdő, instruált nyelvtanuló frázisokba kapaszkodik (pl. a prompt részeként kapott lexikai csoportokba), ám ezeket olykor helytelen nyelvtannal, illetve funkcionálisan nem helyénvaló módon használja (Wray 1999, 223).

A későbbiek során – instrukció hiányában – a felnőttek nehezen tudják beazonosítani és felidézni (Pawley–Syder 1983) a formulaszerű elemsorokat. Egyeseket alul-, másokat túlhasználnak (Granger 1998, Foster, 2001), gyakran használják őket pragmatikailag helytelenül, és nem képesek biztosan megítélni azok idiomatikus és konvencionális értékét (Kecskes 2000). Sokszor közbelép a kreatív üzemmód: gyakran alkalmaznak az anyanyelvtől eltérő szelekciót (Pawley–Syder 1993), illetve köztesnyelvi változatokat fejlesztenek ki (R. Ellis 1994; De Cock 1999); olyan elemsorokat hoznak létre, amelyekben – grammatikusan vagy agrammatikusan, de mindenesetre a célnyelvi beszélők/diskurzusközösség által nem konvencionálizált, nem elvárt módon – szabadon kombinálnak szinonim lexikai egységeket (Hüttner 2005). Ennek ellenére a haladók is használnak FE-ket (pl. kollokációkat, pragmatikai rutinokat, lexikai csoportokat stb.); sőt, minél magasabb nyelvtudási szintre ér el a tanuló, és minél jobban integrálódik a/egy célnyelvi közösségbe, annál több és annál többféle FE-t használ egyre helyénvalóbb és az anyanyelvi szelekcióhoz egyre jobban közelítő módon (ld. fent).

Biztató, hogy a felnőtt nyelvtanulók tudatosan használnak bizonyos célnyelvi elemsorokat formulaszerűen szokásos interakciós helyzetekben és gyakori beszéd-szándékaik rutinszerű elérésére, illetve biztos pontként, kapaszkodóként a pontosság és a beszédfolyamatosság érdekében (Myles és mtsai. 1998, 327; Wray 2000, 472).

---

csak megerősít az elemzést promotáló európai oktatáskultúra, valamint a grammatizálást és a szólistákat favorizáló iskolai nyelvtanítási gyakorlat, ugyanakkor semmi sem igazolja megbízhatóan, hogy miért nem próbálkoznak (többet) nagyobb tömbök tanulásával a vezérelt oktatásban részesülő felnőtt nyelvtanulók (különösen, hogy anyanyelvükön általánosan alkalmazták/alkalmazták ezt a stratégiát). Úgy tűnik, hogy a felnőtt nyelvtanulók nem viszik át automatikusan azt a nagy tapasztalatot az idegen nyelv tanulásába, amivel a formulaszerű elemsorok terén rendelkeznek az anyanyelvükön. Gerard (2007) mindazonáltal úgy vélekedik, hogy az anyanyelvi FE-khez kapcsolódó képességek és ismeretek tudatosítással átvihetők lehetnek a célnyelvre is (66–67).

<sup>30</sup> Elsősorban a gyermekek, de kisebb mértékben a felnőttek is.

Kimutatható összefüggés van a nyelvtanulás és –használat foka és sikeressége, valamint a formulaszerű elemsorok használata között (Moon 1998, 30; Ohlrogge 2009). Ez nemcsak a megnövekedett beszédfolyamatosságban (Ellis és mtsai. 2008; Wood 2010) és a rutinszerű interakciós szándékok kifejezésében (Schmidt 1983) mutatkozik meg, hanem a regiszterek és műfajok jelölésében (Hüttner 2005), valamint az anyanyelvihez közelítő idiomatikus nyelvhasználatban (Ellis és mtsai. 2008; Kecskes 2010) is. Kollokációkat is nagy számban használnak a (középhaladó) felnőtt nyelvtanulók, de míg alulhasználják a kevésbé gyakori, ám nagyon szorosan összetartozó (ezért idiomatikusabbnak érzett), magas MI-együtthatóval rendelkező kollokációkat, túlhasználják a nagyon gyakoriakat (Durrant–Schmitt 2009).

Ezenkívül kevés bizonyíték arra enged következtetni, hogy vannak olyan nyelvtanulók is, akik szegmentálják az egészelegesen megtanult kifejezéseket, és azokból nyelvtani struktúrákat vonnak el, amelyeket felhasználnak kreatívan alkotott, újszerű megnyilatkozások létrehozására (Wong Fillmore 1976<sup>31</sup> – hivatkozza Sugaya–Shirai 2009, 425; Myles és mtsai. 1998; Myles 2012,<sup>32</sup> Wray 2008). Úgy tűnik, hogy a formális oktatásban (is) részesülő felnőtt nyelvtanulók előbb-utóbb elemzik az eleinte elemezetlen kifejezéseket – ez nyilvánvalóan az életkorukban és a tudást explicitté tevő, a kisebb elemeket és a szabályokat, valamint az írott formát támogató osztálytermi körülményeknek köszönhető (Gerard 2007, 76–77), ugyanakkor nagyban függhet a tanuló egyéniségétől és attól is, melyik kifejezést mikor, hol és hogyan tanulta meg, sajátította el.

Tény tehát, hogy a felnőttkori nyelvtanulóknak kihívást jelentenek a formulaszerű elemsorok, de az is tény, hogy nyelvtanulásukban és nyelvhasználatukban kimutatható az egészeleges, formulaszerű üzemmód – a kreatív, analitikus mellett. Abban a tekintetben nincsen egyetértés, hogy milyen kapcsolat van felnőtteknél ezek között az üzemmódok között: Két, egymástól független rendszerről van-e szó, vagy ez a két üzemmód egymásba csatlakozik, interakcióban áll egymással?

Ez a kérdés azonban végső soron talán kevésbé fontos a MINY kontextusában, mint amekkora figyelmet kapott az angolszász szakirodalomban. Egy MINY-tanuló a tanórán rengeteg nyelvtani ismeretet kap; ebben az esetben nem indokolt Granger korábban említett aggálya; sokkal több okot ad az aggodalomra az, hogy a túlgrammatizálás a formulaszerű üzemmód rovására megy. A magyar mint idegen nyelv oktatása híresen (hírhedten) nyelvtanközpontú. Sürgető szükséglet volna a prag-

<sup>31</sup> Wong Fillmore alanyai gyerekek voltak.

<sup>32</sup> A Mylesék, illetve a Myles (hosszanti) kutatásában résztvevő kezdő és álközkezdő tanulók életkora 7-től 16-ig terjedt.

matikai szempontok érvényesítése is,<sup>33</sup> ennek pedig egyik lehetséges módja volna a (formulaszerű) többmorfémás interakciós rutinok (TIR) tanítása.

A formulaszerű elemsoroknak nem az az elsődleges feladatuk a felnőttkori idegennyelv-oktatásban, hogy a kreatív, szabályalapú grammatikai rendszert támogassák. Nem a grammatikai kompetencia, hanem elsősorban a pragmatikai (ú.m. pragmalingvisztikai, szövegalkotói vagy diskurzus, szociolingvisztikai és stratégiai) részkompetenciák fejlődését kellene remélni, elvárni tőlük (vö. Kecskes 2010, 146). A hangsúly a TIR-ekkel kapcsolatban is nem annyira a formán, sokkal inkább a jelentésen, a funkción, a használaton kell, hogy legyen. A felnőttkori idegennyelv-tanulásban szükség van mind a kombinatorikus, mind a formulaszerű tudásra, tanulásra, de tudni kell, hogy melyik mire jó, mire való. A TIR-ek elsősorban a pragmatikai kompetencia szempontjából fontosak, de mielőtt alkalmaznánk őket a nyelvoktatásban, információkat kell szereznünk arra vonatkozóan, mely elemsorokat milyen céllal és hogyan érdemes tanítani.

Bardovi-Harlig (2012) úgy vélekedik, hogy azokat a formulákat érdemes tanítani a felnőtt nyelvtanulóknak, amelyek nagy gyakoriságúak, és egyben az egyes kontextusokban érvényesülő társadalmi normaként funkcionálnak (p. 213). Mások amellett érvelnek, hogy mivel a gyakori formulákhoz hozzáférnek a diákok, a közepes gyakoriságú (vö. Meunier 2012, 120), illetve a kevésbé gyakori, ám nagyon szorosan összetartozó elemsorok tanításával kellene foglalkozni a tanórán (vö. Boers–Lindstromberg 2012, 101). Wray (2008) javaslata értelmében bármilyen formulaszerű elemsor tanulása hasznos lehet a felnőtt nyelvtanuló számára, de csak akkor, ha értéssel-értelmezéssel jár együtt (p. 233). Több vizsgálat jutott hasonló eredményre: a (haladó) felnőtt tanulók rengeteg formulaszerű elemsort tanulnak meg és használnak (Schmitt és mtsai. 2004); az FE-kre mint egészekre való tudatos figyelem (és egyes tanulóknál az elemsorok helyes és helyénvaló használata) fejleszthető, ha az órákon a tanulók sokszor, többféle formában találkoznak az elemsorokkal, és azokat meg is tárgyalják (Jones–Haywood 2004; Rott 2009). Az FE-k formális tanulását elősegíti, ha a tanulók figyelme az elemsorok mögött meghúzódó kognitív mechanizmusokra irányul (Kövecses–Szabó 1996 és Bouton 1994 – hivatkozza Kecskes 2000, 149). Wray ezen kívül fontosnak tartja a különbségtételt azok között az FE-k között, amelyek kellő mértékben szabályosak, így alkalmasak arra, hogy nyelvi mintákat lehessen kivonatolni belőlük, és azok között, amelyeket nem érdemes erre használni, mivel olyan holisztikus egységek, amelyekben adott forma és adott funkció szorosan összeforrott (általában ezeket érzik az anyanyelvi beszélők tipikusan formulaszerűnek) (Wray 2008, 233).

<sup>33</sup> A grammatikai és a pragmatikai szempontok érvényesítése a nyelvoktatásban egyazon célt szolgálja: a kommunikatív kompetencia kialakítását (vö. Szili 2006).

Boers–Lindstromberg (2012) áttekintő tanulmányukban arra keresik a választ, mi a haszna a célzott pedagógiai beavatkozásoknak a formulaszerű nyelvhasználat vonatkozásában, azaz milyen sikerrel taníthatók az FE-k felnőtt nyelvtanulóknak. Olyan újabb (2004. utáni) kutatásokat tekintenek át, amelyek a kezelés (az FE-kre vonatkozó tanítás) előtti és utáni tesztek eredményeit vetik össze, és így mérik az egyes tanítási eljárások hatékonyságát.

Az áttekintésből kitűnik, hogy a kísérletek három nagy csoportba sorolhatók: figyelemfelkeltés, korpuszeszközök használata, emlékezetbe vésés elősegítése (Boers–Lindstromberg 2012, 83). A szerzők úgy látják, az FE-k esetleges (*incidental*) tanulása nem nagyon hatékony: például ha csak egyszerűen felhívják a tanulók figyelmét az elemsorokra, vagy azok csak egy tartalomközpontú tevékenység melléktermékeiként jelennek meg, a kevés input nem vezet tanuláshoz (*uptake*) (i.m., 98–99). Az autonóm tanulás ösztönzése korpuszeszközök használata által vegyes eredményeket hozott, mert egyrészt befolyásolja a hatékonyságot a felhasználó hajlandósága, felkészültsége és az eszköz minősége, másrészt nincsen bizonyíték arra, hogy az FE-k kizárólag a kikeresés miatt bekerülnének a hosszú távú memóriába (i.m., 99). A szándékos tanulás sikerebb lehet, de az eljárás hatékonysága nagyban függ az adott FE természetétől, az input megszerkesztettségétől, valamint az instrukciótól – hogy az milyen kognitív folyamatot indít el, továbbá esetleg a nyelv típusától, a tanuló személyiségjegyeitől és kulturális háttérétől (i.m., 93–98, 102–103). A kollokációk kapcsán például úgy tűnik, tanulásuk sikerebb (azaz mélyebb nyomot hagynak az emlékezetben), ha nem összefüggő szövegben, ahol a figyelem inkább a tartalomra, mintsem a formára irányul, hanem példamondatokban tanítják őket (i.m., 91).

A szándékos tanulást a szerzők három ponton tartják elősegíthetőnek (i.m., 99–100). Az első a szükség szintje, de mivel a felnőtt nyelvtanulók nagyobb érdeklődést mutatnak az egytagú lexikális egységek iránt, az implicit igényt explicit szükséglettel kell felváltani (pl. instrukció, dolgozatok, tesztek). A második az értékelés szintje: ha a tanuló hasznosnak ítél meg egy elemsort egy adott célra, sikerebben meg tudja tanulni azt. A harmadik szint a kifejtés szintje: ide azok a mentális-kognitív folyamatok tartoznak, amelyek segítenek emlékezetbe vésni az FE-ket (pl. mentális képalkotás, hangalak-felépítés, interkulturális összevetés, etimológia). Boers–Lindstromberg (2012) megemlíti, hogy a direkt memorizálás is hatékony lehet: a sikeres nyelvtanulók nagyon sok anyagot memorizálnak egyben (pl. dalszövegek, forgatókönyv-részletek, versek, idézetek stb. formájában) (98, 103). A szerzők tisztában vannak vele, hogy a fenti kognitív elemzések nem az (implicit) anyanyelvi folyamatokat tükrözik, de ha sikerül elérni az FE-k megértését és emlékezetben tartását, az eredmény jól hasznosítható lehet – különösen, ha a felnőttek amúgy is nehezen kerülnek ki az elemzést (i.m., 100).

Meunier (2012) olyan tanórai tevékenységeket javasol, amelyek a fenti megfigyelésekre épülnek. A nyelvi input fázisában azt javasolja, a tananyagírás építsen a korpuszokra, a valós nyelvhasználatra és az autentikus anyagokra.<sup>34</sup> Az órai tevékenységek szintjén javasolja többek között a szótárak, internetes keresők és konkordancialisták használatát, továbbá szorgalmazza az olyan eljárások és megoldások alkalmazását, amelyek az FE-k észrevételét és emlékezetbe vésését támogatják (tipográfiai kiemelés, széljegyzetek, „hasznos kifejezések” szekció, etimológiai elemzés, tudatosítás és egyéb kognitívan motivált feladatok, hanghatáson alapuló ismételtetés, vizuális megjelenítés, párbeszédes gyakorlás, hangfelvétel utánmondása (*shadowing*), ún. *dictogloss* stb.) A szerző ugyanakkor megjegyzi, hogy az egyes FE-k más-más szinten igényelhetik a vezérlést: egyesek az észrevétel (kiemelés), mások a recepció, megint mások a produkció szintjén (Meunier 2012).

Végezetül több kutatás azt igazolja, hogy azok a felnőtt nyelvtanulók tanulják nagyobb sikerrel a formulaszerű elemsorokat, akik aktívan kötődnek a célnyelvi beszédközösség valamely csoportjához (Adolphs–Durow 2004; Dörnyei és mtsai. 2004). Dörnyei és munkatársai (2004) szerint a siker kulcsa a nyelvtelhetség, a motiváció és a szociokulturális integráció/adaptáció hármasa – ezek közül is a legutolsó a legfontosabb (p. 104–105).

#### 4. Többmorfémás elemsorok a magyar mint idegen nyelv oktatásában

Ha a nyelvoktatás feladata az, hogy elősegítse a nyelvtanulók nyelvtudásának fejlődését, egyértelmű, hogy a nyelvpedagógia különböző szintjein (pl. módszertan, tananyagírás, órai tevékenységek, mérés) figyelmet kell szentelni a formulaszerű nyelvhasználatnak is. Az idegennyelv-oktatásában – így a MINY-ben is – közhely, hogy nincs egyedül üdvöztető módszer; ez nemcsak a nyelv természetéből következik, hanem a tanulási helyzetek és célok, illetve a tanulók sokféleségéből is. A nyelvoktatás elsődleges célja a tanulók minél sikeresebb nyelvtanulásának elősegítése, és ez általában eklektikus megközelítést igényel:

„Az oktatásban mindig nagy szerepe volt a nyelvről vallott különböző tudományos nézeteknek, a nyelv leírásának és az ebből következő szemléletnek. [...] [Az] egyes nyelvelméletek gyakran összekapcsolódtak tanulási elméletekkel [...]. Az egyes nyelvelméletek más-más nézőpontból vizsgálták és írták le a nyelvet. Ezekből az elméletekből

<sup>34</sup> Mivel a legtöbb MINY-tanár a magyart mint anyanyelvét beszéli, a tanári beszéd is jól kiaknázható forrása lehet(ne) a magyar nyelv formulaszerű elemsorainak – amennyiben releváns, elég „sűrű”, és ha valóban tanul belőle a tanuló (erre vonatkozóan nem rendelkezünk adattal a MINY-ben).



azokat a részeket és elemeket kell kiemelni, amelyek a nyelv tanulását eredményesebbé teszik. A nyelv [...] lényegét nem lehet egyetlen elmélettel megragadni, így a gyakorlatban több módszer él egymás mellett, amit az oktatók a célnak megfelelően felváltva használnak” (Giay 1998, 245–246).

A MINY formulaszerű megközelítése a mai napig elenyésző figyelmet kapott (Murvai, 1990; Dóla, 2006a,b,c,d, 2008a,b,c, 2012; Schmidt I., 2010, 2012). Ma is aránytalanul nagyobb a kínálat (mind a szakmai tanulmányokban és a konferencia-előadásokban, mind a tankönyvekben és a kiegészítő anyagokban) a grammatika vonatkozásában, mint a szókincs és/vagy a kifejezések terén – ahogy az például a két legnépszerűbb MINY-folyóirat, a *THL2* és a *Hungarológiai Évkönyv* számainak tartalomjegyzékét átfutva is megállapítható (epa.oszk.hu). Az FE-k szempontjából azonban ígéretes lehet az az irány, amit újabban vett a MINY a funkcionális-pragmatikai – és kisebb mértékben a pszicholingvisztikai – szemlélet és az ez irányú kutatások terjedésével (pl. Szili 2004b; Hegedűs 2004b; Bándli 2009; Szépe 2010).

A nyelvről mint tevékenységről való gondolkodás az ezredforduló után a MINY-be is beszivárgott, és ami a MINY leírását illeti, egyrészt a funkcionális grammatika, másrészt a pragmatikai kutatások irányába vezetett. Hegedűs Rita (2004a,b) munkájának köszönhetően megszületett a magyar nyelv funkcionális nyelvtana, amely a grammatikai formákat a nyelvi funkciójukra való tekintettel írja le. A MINY-tanuló számára a nyelvi forma sohasem öncélú, hanem eszköz a kommunikációhoz, ezért Hegedűs kötete arra törekszik, hogy bemutassa, hogyan működnek a nyelvtani szerkezetek a használatban. Bár csekély szerep jut ebben a nyelvreírásban a formulaszerű kifejezéseknek (pl. terpeszkedő kifejezések; *Tipikus kérdések, tipikus válaszok*; helyszínekhez és beszédhelyzetekhez kötődő helyhatározói szerkezetek), a mű – funkcionális szemléleténél fogva – nagyszerű kiindulási pont a többmorfémás elemsorok komplex (formai és funkcionális) megközelítéséhez.

A nyelvről mint cselekvésről való gondolkodás másik csapásvonalát a pragmatika jelölte ki a MINY-ben, azon belül is elsősorban a beszédaktusok, az arcteória és a nyelvi udvariasság elmélete. Szili Katalin (2002, 2003, 2004a,b) nevéhez köthető az ez irányú vizsgálatok megindulása, és a kutatásokhoz azóta egyre több fiatal kutató csatlakozik (pl. Maróti 2005; Bándli 2009; Erdősi 2011). A vonatkozó munkák egyfelől az egyes beszédaktusok (leggyakoribb) kifejezési formáit, stratégiáit igyekeznek felmérni a felnőtt magyar anyanyelvi beszélők körében, másrészt a MINY-tanulók köztesnyelvi produkciójában vizsgálják a fenti kérdéskört. Noha maguk a kutatások nem kifejezetten a pragmatikai rutinokra irányulnak (illetve csak kis részben irányulnak azokra), az eredményekből közvetve a formulaszerű konverzációs rutinokra is lehet következtetni. Ami azonban a legfontosabb hozadéka ezeknek a kutatásoknak, az, hogy lehetővé teszi a tankönyvszerkesztők számára,

hogy szövegeikben és gyakorlataikban olyan nyelviséget jelenítsenek meg, amely megfelel a magyar beszélőközösség valós nyelvi szokásainak, és ezzel elősegítsék a MINY-tanulók megfelelő, hatékony, anyanyelvi-szerű (vagy idiomatikus) nyelvi viselkedését. Ezenkívül a kutatások arra is rávilágítanak, hogy számos beszédaktust előre-kész, konvencionális kifejezések valósítanak meg.

A lexikával jelentősen kisebb mértékben foglalkozik a MINY szakirodalma, mint a grammatikával vagy akár a pragmatikával – nem is szólva a MINY-tanuló lexikonjáról, amellyel kapcsolatban csupán elszórtan található egy-két cikk (pl. Marthy 2010; Erdész 2011). A szavakat a grammatika felől megközelítő tanulmányok a nyelvtan és a szókincs szoros összekapaszzkodását hangsúlyozzák a magyar nyelvben, de a lexikát alárendelik a grammatikának. Jónás Frigyes (2005, 73) a magyar nyelv gazdag morfológiája miatt a vezérelt felnőttkori MINY-tanításban azt az eljárást tartja követendőnek, amely „kevés szóval lépésenként gondoz[za] a növekvő grammatikai komplexitást.” Ugyanakkor megjegyzi, hogy a célnyelvi környezet, amely a MINY-beszélőre elsődlegesen a lexikán át hat, a tanulót szavakkal és kollokációkkal árasztja el (ibid). Ebből pedig a tankönyvek szempontjából az a probléma származik, hogy valahogyan meg kell oldaniuk a fokozatosság elve szerint építkező nyelvtani tanmenet és az autentikus lexika közötti ellentmondást. Ennek orvoslására a tananyagok kénytelenek a nyelvtan apró lépéseit minidialógusok és minibeszédhelyzetek sokaságával kombinálni (i.m. 74). Szűcs Tibor (2005) szintén felveti az előbbi kérdést (9), és azzal a problémával kapcsolja össze, hogy a didaktikusan áttekinthető módon rendszerezhető grammatikával szemben a lexika nyitott, kevésbé rendszerszerű, a felnőtt MINY-tanuló szemében pedig egyenesen parttalannak és esetlegesnek tetsző (12). Ezen problémák enyhítésére azt javasolja, hogy az alaktanilag transzparens és jelentéstanilag motivált komplex morfológiai alakulatok (képzett és összetett szavak, etimológiai szócsaládok, igekötős igék) tárgyalása „folyamatos és következetes kísérő szegmentálással [...] és fokozatos bővítéssel” (i.m. 10) egészüljön ki.

Szili Katalin (2009) a kogníció és az interkulturális kommunikáció szemszögéből tekint a szavakra, amikor azt mondja, a „szókincs a világ nyelvi formalizációjának az eredménye, az emberi megismerési folyamatok, a világ konceptualizációjának hű tükré” (16). Ezért az egyes nyelveken a szavak és annál nagyobb egységek jelentésébe beépülő komponensek nemcsak szemantikai és lexiko-grammatikai jellegűek, hanem morális, esztétikai, ideológiai, pragmatikai nyelvtörténeti, kultúrtörténeti információkat is hordozhatnak (ibid), amit figyelembe kell venni a nyelvtanításban – különösen a különböző frazeológiai egységek és idiómák kapcsán, amelyek „által lesz valaki az élő nyelvközösség teljes értékű tagjává” (Károly 1970-t idézi Szili 2009, 20).

Fontos megemlíteni még két olyan lexikográfiai természetű kiadványt, amelyek nemrég kerültek forgalomba, és amelyek hathatós segédeszköznek bizonyulhatnak

a MINY-ben. Az első az *Egy szó mint száz* (Pelcz–Szita 2011a), a másik a *Magyar igei szerkezetek* (Sass és mtsai. 2011). Az előbbi kötet inkább szó-, valamint frázis- és mondatgyűjtemény, mint szótár. A szerzők célja az volt, hogy a MINY-tanulók számára jól áttekinthető leltárt szerkesszenek, amely segíti őket a hasznos szavak és kifejezések tanulásában, illetve a nyelvvizsgára való felkészülésben. A szavak tizenkilenc tematikus csoportban (az ECL nyelvvizsga témaköreire építve) jelennek meg: az „emberi agy csoportosítva jegyzi meg az új szavakat, ezt a megközelítésmódot célszerű a tanításba tudatosan beépíteni, témák szerint összegyűjteni az új szavakat” (Pelcz–Szita 2011b, 163). Mindegyik fejezet két nagy alfejezetre tagolódik. Az első a *Hasznos szavak*: ez a rész – arra hivatkozva, hogy a mentális lexikon nemcsak egytagú, hanem nagyobb egységeket is tárol – nemcsak (a témákon belül szófajok szerint elrendezett) szótöveket, hanem összetett és képzett szavakat (ill. szóbokrokat), és a szavak mellett hozzájuk kapcsolódó vonzatokat és kollokációkat, szókapcsolatokat is megjelenít. Vastag betű emeli ki azokat a szavakat, amelyeket a szerzők az alapszókincs (KER B1) részének tekintenek (kísérleti jelleggel). A másik alfejezet a *Hasznos mondatok* címet viseli (ld. 2-es ábra). Itt a témához kapcsolódó szófordulatok és kifejezések egész mondatba ágyazva jelennek meg, tehát a kötött(ebb) részek a szabadon vagy szabadabban variálhatók részekről semmilyen módon nincsenek elkülönítve. A példamondatok nyelvtani megszerkesztettségének foka szintén a B1-es szintet célozza. A könyv végén szereplő függelékben található *Gyakori beszédfordulatok* szekció további elemsorokat tartalmaz. A szó-, frázis- és mondatlista mellett párhuzamosan megtalálható az egységek angol nyelvű fordítása, megfelelője. A fejezetek emellett az elemekre vonatkozó nyelvi, nyelvhasználati, szociokulturális információkat is tartalmaznak angol nyelven. Bár nem egyértelmű az adatkezelési módszer (a szerzői intuíció valószínűleg nagy szerepet kapott az adatok megszerzésében és kiválogatásában), a szerzők forrásként anyanyelvi beszélőkkel elvégzett gyűjtést, internetes, általuk válogatott szövegeket, valamint az egyes témákkal foglalkozó szakfolyóiratokat és könyveket jelölnek meg (i.m., 162).

A másik munka, a *Magyar igei szerkezetek* (Sass és mtsai. 2011), nem kimondottan a (kezdőbb szinteken álló) MINY-tanulók számára készült, illetve a nyelvoktatásban közvetlenül nem használható fel, ugyanakkor nagyon hasznos eszközt ad a tananyagszerkesztők kezébe egy gyakorisági szótár formájában. Az egynyelvű szótár – a szerzői intuíciót kizárva – statisztikailag valid korpuszadatokat és adatkezelési módszert tudhat maga mögött: a legnagyobb magyar szövegtörzsűből, a Magyar Nemzeti Szövegtárból (corpus.nyttud.hu/mnusz/)<sup>35</sup> kiinduló anyaggyűjtés és -szűrés számítógéppel történt (a szócikkekhez tartozó példák válogatása emberi közbeavat-

<sup>35</sup> Az MNSz kiegészül egy ingyenes, online elérhető, a magyar igei bővítményszerkezetek korpuszalapú vizsgálatára alkalmas adatbázissal és lekérdezővel, a Mazsolával (<http://corpus.nyttud.hu/mazsola/>).

kozást igényelt). A kötet legterjedelmesebb részében a magyar nyelv leggyakoribb igéi leggyakoribb bővítményszerkezeteikkel (vonzat, szabad bővítmény, illetve az igével kollokációt, idiomatikus szerkezetet, szólást vagy közmondást alkotó szó, szavak) betűrendben szerepelnek. A komplex igei szerkezetekben elkülönülnek a lexikálisan szabad és kötött bővítmények: az utóbbiak esetében a bővítményként megjelenő tartalmas szó mással nem cserélhető fel. Különösen hasznos lehet a MINY számára mind a tananyagszerkesztést, mind a nyelvvizsgáztatást illetően a *Gyakoriság szerinti mutató*, amely előfordulásuk gyakorisága szerint rendezi sorba a szerkezeteket (a sort a *mond –t* vezeti). A tanításban jól használhatók lehetnek a szótár további részei: a *Keretek szerinti mutató*, az *Igekötős keretek szerinti mutató*, a *Kötött szavak szerinti mutató* vagy az *Alapige szerinti mutató*. A formulaszerű kifejezések oktatása szempontjából rendkívül értékes ez a szóleltár, hiszen számos olyan igei bővítményszerkezetet tartalmaz, amely egyben kollokáció és/vagy lexikálisan kötött konstrukció is (pl. *részt vesz valamiben*, *valakinek bejön valami*, *arról szól a történet*); a kötet nemcsak a tankönyvírók és a tanárok, hanem a haladóbb nyelvtanulók számára is kincsesbánya lehet.

#### Hasznos mondatok ■ Első találkozás

#### Useful sentences ■ Meeting someone for the first time

Bemutakozás	Introducing yourself
Azt hiszem, mi még nem ismerjük egymást: Kiss Géza vagyok. Szeretnék bemutatkozni: Nagy Kata vagyok. Hadd mutakozzam be: Fehér Péter vagyok. Bemutatom/Bemutatlak a kollégámnak.	I don't think we've ever met; I'm Géza Kiss. I would like to introduce myself: I'm Kata Nagy. Let me introduce myself: I'm Péter Fehér. Let me introduce you to my colleague.
Rövid kérdések	Short questions
Hol lakik/laksz? Régóta él/élsz Sopronban? Mivel foglalkozik/foglalkozol? Mit csinál szabadidejében? / Mit csinálsz szabadidőben? Melyik egyetemen tanul/tanulsz? Tegeződjünk, jó?	Where do you live? Have you been living in Sopron for a long time? What do you do for a living? What do you do in your spare time? Which university do you attend? Let's speak informally ( <i>lit.</i> Let's say <i>te</i> to each other), okay?
Búcsúzás	Before saying good-bye
Adok egy névjegykártyát. Hadd adjak egy névjegykártyát! Ezen rajta van minden elérhetőségem. Örülök, hogy megismerhettem/megismerhettek. Remélem, még találkozunk.	I'll give you my business card. Let me give you my business card. It has all my contact information. It was nice meeting you. I hope we'll meet again.

2. ábra: Szemelvény az Egy szó mint száz c. kötetből (Pelcz–Szita 2011, 12)

Kifejezetten a formulaszerű nyelvhasználat oktatásáról több mint húsz évvel ez-előtt megjelent egy írás a *Hungarológia oktatása* című folyóiratban *A nyelvi automatizmusok modellálásának kérdéséhez* címmel. Ebben a rövid, egyetlen hivatkozást sem tartalmazó publikációban Murvai Olga (1990) azt írta, hogy a magyar nyelvhasználat

bővelkedik az olyan szólancokban, amelyek elemei tipikusan együtt szerepelnek a diskurzusban, formájukat és funkciójukat illetően stabilak, egészlegesen tárolódnak az emlékezetben, és készen hívjuk őket elő a használat során. Murvai ezeket nyelvi automatizmusoknak, kliséknek nevezte. Javaslatra szerint nagyban segítené a külföldiek MINY-tanulását, ha nagyobb hangsúlyt fektetnénk az ilyen előre-kész panelek tanítására, hogy fejlesszük a tanulók beszédfolyamatosságát és interakciós készségét szóban és írásban. A felvetés sajnálatos módon sokáig nem talált folytatásra a szakmában; csak tizenöt év elteltével születtek olyan tanulmányok és konferencia-előadások, amelyek a formulaszerű megközelítés fontosságát hangsúlyozzák a MINY-ben. Ezek ellátták azt a feladatot, hogy megismertették a MINY szakmáját a formulaszerű nyelvhasználat és nyelvtanulás elméletével (Dóla 2006c,d, 2008a,c, 2012; Schmidt 2010), és bevezették a vonatkozó terminológiát (Dóla 2006b), de nagyobb lélegzetvételi kutatásra nem került sor a MINY-ben releváns formulaszerű elemsorok kapcsán.

A kismintás kutatások eredményei igazolni látszanak a formulaszerű megközelítésmód jogosultságát a MINY-ben is. Egy, felnőtt magyar anyanyelvi beszélők körében nyitott diskurzus-kiegészítő teszt formájában elvégzett kismintás felmérésben az informális baráti meghívás beszédaktusát túlnyomó részben (lexikálisan nagyon szűk körben mozgó) formulaszerű interakciós rutinok által valószínűsítették meg a beszélők (Dóla 2006a).<sup>36</sup> Az adatok összevetése a tankönyvek által szerepeltetett formákkal rámutatott, hogy míg az anyanyelvi beszélők kevés kifejezést gyakran használnak, addig a tankönyvek sokféle formát jelenítenek meg jóval egyenletesebb eloszlásban, ami a gyakori alakulatok alulreprezentáltságához vezet (ibid).

Egy hosszanti, kétszereplős esettanulmány, amelynek résztvevői a kutató egyik csoportjában tanuló kezdő Erasmus-hallgatók voltak (a cseh Jana, 28 és a brit Rick, 23), egy három hónapos (hatvanórás) nyelvtanfolyam során vizsgálta a formulaszerű nyelvhasználatot két, azonos instrukcióban részesülő, mégis nagyon eltérő sikerrel tanuló és hatékonysággal kommunikáló tanulónál (Dóla 2008a). A kutatás három különböző időpontban (a hónapok végén) gyűjtött adatokat többféle forrásból: a résztvevők magyar nyelvű írásbeli (SMS, képeslap, levél) és szóbeli produkcióinak (interjú, képleírás, szerepjáték) nyelvi elemzése és a hallgatók általi retrospektív elemzése, valamint (elsősorban a nyelvtanulási és nyelvhasználati szokásokról, tapasztalatokról folytatott) időszakos irányított interjúk formájában. Az eredmények arra utaltak, hogy az egyéni változók (pl. interakció anyanyelvi beszélőkkel, memória, attitűd, motiváció, nyelvtelhetség) nagyon nagy szerepet játszanak abban, mikor mennyi és milyen formulaszerű elemsort hogyan alkalmaz a tanuló. Ugyanazon idő alatt, azonos instrukció

<sup>36</sup> A leggyakoribb elemsorok – csökkenő sorrendben – a következők voltak: *nincs/van kedved –ni; nem megyünk el/nem jössz el/eljössz/menjünk el/elmegyünk/gyere el (vhova/-ni); mit szólnál – hOz; mi lenne, ha – nÁnk; nem volna kedved – ni; volna kedved –ni* (Dóla 2006a).

mellett Jana egyértelműen magasabb nyelvtudási szintet ért el, mint Rick, és ez a különbség a két beszélő formulaszerű nyelvhasználatában is nagy különbséget jelentett.<sup>37</sup> Arra a kérdésre, hogy ez minek volt köszönhető, részleges választ adtak az interjúk során nyert adatok. Jana pozitívabb attitűddel fordult a magyar nyelv felé (a magyart például nehéznek, de szépnek és érdekesnek találta, míg Rick csak nehéznek), több nyelvtanulási tapasztalattal bírt, és jobban igyekezett kihasználni a célnyelvi környezet adta lehetőségeket (Jana például próbált magyarul beszélgetni magyar szobatársaival és a kórházi gyakorlata során a betegekkel, míg Rick barátnőjével és barátaival csak angolul társalgott, a magyart megtartotta standard beszédhelyzetekre – pl. rendelés étteremben, bárban). Jana figyelme ezenkívül közvetlenebbül irányult a kifejezésekre, mint Rické: füzetébe hasznos szavakat és kifejezéseket írt fel, a magyarokat kérdezgette, ezt vagy azt hogyan szokták mondani, és sokat hallgatott rádiót magyarul; Rick viszont nyelvtani táblázatokat és különálló szavakat jegyzett le, és több fordításos feladatokat szeretett volna kapni a kurzus folyamán.

A fenti adatokból természetesen nem lehet általánosítani. Ahhoz, hogy a MINY-ben megfelelő módon tudjuk kezelni a formulaszerű elemsorokat, mindenképpen átfogóbb kutatások szükségesek. Ezek, mint korábban jeleztük, három vonalon képzelhetők el: korpuszalapon, pszicholingvisztikai kísérletekkel és köztesnyelvi/nyelvpedagógiai kutatások formájában. Ez utóbbinál maradvá végezettel tekintsük át, hogyan kezelik a formulaszerű kifejezéseket a MINY-ben használatos tananyagok.

<sup>37</sup> Az első hónap végén mindkét résztvevő több panelt használt, mint kreatívan megszerkesztett elemsort, ám a Jana által használt elemsorok hosszabbak voltak, és ez a résztvevő a beszélgetések során sokszor teljes egészükben elismételte a kérdező mondatait és promptjait (az interjút mintegy tanulási lehetőségként kihasználva). Rick ezzel szemben kevesebb, rövidebb és egyszerűbb elemsorokat használt, és a kérdésekből többnyire csak az ismerős szavak elejét ismételte el. Míg Jana a készen tanult panelek mintájára, nyelvtani szabály elvonásával analógiásan kreatív mondatokat szerkesztett (pl. *Prágában élek. → Kollégiumban élek. \*Magyarországban élek*), addig Rick az elemsorokat szóalakokra szedte, és a kész szóalakokat illesztette be (hibásan) kreatívan megszerkesztett mondataiba (pl. *Köszönöm szépen. → \*A város szépen*). A későbbiek során még nyilvánvalóbbak lettek a különbségek. Jana egyre kiegyensúlyozottabb mértékben használta a formulaszerű és a kreatív-szerkesztő üzemmódot: a korábban hasznosnak tartott interakciós és időt nyelő rutinokat megtartotta (pl. *köszönöm szépen; szerintem; remélem; esik az eső; megmondaná, merre van a ... stb.*), de személyes gondolatainak kifejezésére kreatívan megalkotott mondatokat használt. Ezek csupán rövid formulaszerű elemsorokat tartalmaztak – főleg olyanokat, amelyek a beszélő számára hasznos grammatikai információt tároltak (pl. *nekem van*). A harmadik hónap végén Jana már csak akkor ismételte el a kérdező promptjait, ha azokat részleteiben is ismerte, egyébként csak az ismerős szót vagy szóalakot ismételte el, esetlegesen továbbszerkesztve azt (pl. *Milyen termetű? – Termete közepes*). Rick nyelvhasználatát kevésbé fejlődött a három hónap alatt. A formulaszerűen használt panelek köre kis mértékben bővült; az azokon kívüli beszédre a telegrafikus jelleg volt jellemző. Emellett továbbra is jellemző volt, hogy kész szóalakokra vágta szét a készen megtanult elemsorokat, és azokból épített (hibás) új mondatokat (pl. *Szeretek zenét hallgatni. → \*A kedvenc zenét a Metallica. \*Mit zenét hallgatni? – értsd: Milyen zenét hallgatsz?*). Ez a beszélő a harmadik hónap végén sokat támaszkodott a promptokra, de azokat sokszor jelölten ismételte meg (pl. *Mi van a szobában? – \*A szobában van ...; – Kártyával fizet? – \*Kártyát*).

Az ezredfordulóig megjelent MINY-tankönyveket szemügyre véve<sup>38</sup> az az általános megállapítás tehető, hogy bennük a grammatika uralkodik mindenekfelett. Jellemző a tananyag grammatikai sorrendezése, a különféle nyelvtani formák mellé pedig sokszor esetlegesen rendelődnek a témák, a szituációk, a szemantikai funkciók és a beszédszándékok. A szövegek többsége rövid mesterséges pedagógiai szöveg, amely az új grammatikát (ill. lexikát) hivatott bemutatni. Általában kevés az autentikus vagy annak látszó, jó minőségű szöveg és az ahhoz kapcsolódó szövegértési feladat. A gyakorlatok többsége a hagyományos, szó- vagy mondatsztintű grammatikai gyakorló feladatok körébe esik. Szembetűnően hiányzik – a bemutatás és a gyakorlás szakasza után – az alkalmazás fázisa, ahol kommunikatív gyakorlatokra, interakcióra és készségfejlesztésre kerülhetne a sor.

A régebbi tankönyvek kevés jó minőségű autentikus szövege, kisszámú, az élőnyelvi kommunikációt megfelelő módon szemléltető diskurzusa (különféle műfajú szóbeli és írott szövegek, párbeszéddek stb.), valamint elenyésző számban szereplő (szóbeli és írásbeli) interakciós-kommunikációs feladata tehát eleve kedvezőtlen helyzetet teremtett a formulaszerű elemsorok tanulásához. De mi a helyzet a mostanában készült tananyagokkal? Helyszínikében ehelyütt részletes tankönyvelemzés nélkül vagyok kénytelen általános megállapításokat tenni a 2000. után megjelent tananyagokról a tekintetben, hogy hogyan hatott (hatott-e) a MINY szakirodalmában is bekövetkező fordulat a konvencionális kifejezések tanítására a MINY-tananyagírás szintjén.

A konvencionális kifejezések tekintetében általánosan leszűrhető, hogy a 'nyelv mint tevékenység' szemlélet terjedése és a funkcionális-pragmatikai kutatások megindulása a MINY-ben egyre erősödő igényt támaszt a tananyagok szövegeinek és párbeszédeinek életszerűségével, az interakciók kontextualizáltságával és a pragmatikailag adekvát nyelvhasználattal szemben, és ez egyre kedvezőbb helyzetet teremt a formulaszerű konvencionális kifejezések tanításához. A tankönyvek egyre kiemeltebb helyen foglalkoznak a különféle elemsorokkal – mind a gyakorlatok, mind a leckék tagolása szintjén, a nyelvtudás előrehaladtával pedig egyre több lehetőség adódik az anyanyelvi-szerű kifejezésmódok bemutatására és gyakoroltatásra. Az a tanulság is leszűrhető azonban, hogy – a tankönyvek jellegéből általánosan adódóan – a tanulók kevés/ritka inputhoz jutnak, ami a kifejezéseket illeti: a könyvek inkább sokféle szöveg, beszédhelyzet és feladat

<sup>38</sup> A tanórai kutatások szintén nem jellemzőek a MINY-ben, így nincs megbízható információnk a tekintetben, hogy mi folyik pontosan a magyar nyelvi órákon. Például: Milyen órai tevékenységek formájában dolgozzák fel a tanórán a tankönyv szövegeit? Milyen kiegészítő anyagokat hogyan használnak? Milyen jellegű interakciót folytat a tanár a diákokkal és a tanulók egymás között? Melyik tevékenységet mennyire szeretik és tartják hasznosnak a tanulók? Hogyan tanulják a szabályokat és a szókincset? Hogyan jutnak birtokába egyéb jellegű tudásformáknak (pl. egy elemsor használati értéke, nyelvi udvariasság, szokásos kifejezésmódok)? Stb.

szerepeltetésére törekszenek, ami nem feltétlenül kedvez az egy kifejezésre vonatkozó lexiko-grammatikai és pragmatikai tudás elmélyítésének. A MINY-könyvek ráadásul nem sokszögesítik a kifejezésekre vonatkozó tudást: azokat egyoldalúan a grammatikai szolgálatába állítják, annak rendelik alá, illetve azon keresztül szemlélik. Ami égetően hiányzik a formulaszerű kifejezések megfelelő tanításához a MINY-ben, az az elméleti háttér (pl. a kifejezések formális-funkcionális csoportosítása), a korpuszok és a korpuszalapú szótárak használata (amit ma már lehetővé tenne az MNSz, a Mazsola és az azokon alapuló *Magyar igei szerkezetek*), valamint a következetes módszertan.

A korábbiakat felidézve bármilyen formulaszerű elemsor tanulása hasznos lehet a felnőtt MINY-nyelvtanuló számára, de csak akkor, ha olyan sokoldalú megközelítéssel jár együtt, amely elősegíti a kifejezés formai-funkcionális megértését, értelmezését. Nagy általánosságban, Rod Ellis (2005) tíz elvét a formulaszerű elemsorokra alkalmazva a következő nyelvpedagógiai javaslatokat érdemes szem előtt tartani a MINY-ben (is): A vezérelt idegennyelv-oktatás

- 1) biztosítsa, hogy a tanulók egyaránt szert tegyenek formulaszerű elemsorok gazdag tárházára és szabályalapú kompetenciára is;
- 2) biztosítsa, hogy a tanulók elsősorban az FE-k pragmatikai jelentésére és használatára összpontosítsanak;
- 3) biztosítsa, hogy a tanulók emellett az FE-k formájára (forma–funkció párosítás, pragmalingvisztika) is összpontosítsanak (a szabályosakat lehet elemezni);
- 4) elsősorban az FE-kről való implicit tudás kialakítására irányuljon (pl. gyakorlással), de ne hanyagolja el az explicit tudást (magyarázat) sem;
- 5) az FE-k oktatásakor vegye figyelembe a tanuló 'beépített tanmenetét' (a grammatika tanulásának természetes sorrendisége);
- 6) biztosítson rengeteg célnyelvi inputot (receptió útján) az FE-kről és használatukról a tanulóknak;
- 7) biztosítson lehetőséget az output számára is (az FE-k produkciója);
- 8) sok lehetőséget biztosítson a tanulóknak a célnyelven való interakcióra;
- 9) vegye figyelembe a tanulók egyéni változóit az FE-k tanításakor (pl. anyanyelv, nyelvtelhetség, nyelvtanulási tapasztalatok, motiváció, attitűd, tanulási stratégiák, a tanulás és a nyelvhasználat terei és csatornái);
- 10) felméréskor mind szabad, mind kontrollált helyzetben vizsgálja az FE-k nyelvi produkcióját (vö. 210–221)!

Fontos az input mennyisége és minősége: az, hogy a tanulók életszerű kontextusokat leképező szövegekben sokszor, többféle formában találkozzanak az elemsorokkal. Emellett azonban az is fontos, hogy meg is tárgyalják a kifejezéseket. Az instrukció feladata egyrészt az, hogy hangsúlyozza a formulaszerű kifejezések fontosságát a tanulók felé, és észrevétesse őket velük (pl. tipográfiai kiemelés, szél-



jegyzetek, „hasznos kifejezések” szekció, aláhúzás a szövegben, kikeresés szótárban, korpuszban, szótárban vagy keresőben, formai és/vagy funkcionális csoportosítás, lexikai feladatok, tesztek). Másrészt a nyelvoktatás feladata biztosítani, hogy a tanulók megértik és megtartják emlékezetükben az elemsorokat (pl. mentális képalkotás, vizuális megjelenítés, hangalak elemzése, formai tudatosítás, interkulturális összevetés, etimológia feltárása, direkt memorizálás, hanghatáson alapuló ismételtetés, párbeszédes drillezés, hangfelvétel utánmondása (*shadowing*), *dictogloss* stb.) Harmadrészt az elemsor kommunikatív tevékenységekben történő alkalmazása (pl. szövegalkotás, szerepjáték, szimuláció) ráébresztheti a tanulót, hogy mikor és mire tudja használni az adott elemsort: ha maga is hasznosnak ítél meg egy kifejezést saját nyelvhasználatára szempontjából, nagyobb valószínűséggel megtartja azt a hosszú távú memóriájában, és motiváltabb lehet további elemsorok megtanulására. Ami a formulaszerű elemsorok grammatikai tárgyalásmódját illeti, a kellő mértékben szabályos és transzparens kifejezések (pl. *jó napot kívánok*) alkalmasak lehetnek a tanórai elemzésre: emellett, hogy felhívjuk a figyelmet konvencionális jellegükre és kontextuális-pragmatikai kötöttségeikre, elemezhetjük belső szerkezetüket is, ugyanakkor feltétlenül szükséges rámutatni lexikai-grammatikai variálhatóságuk korlátaira is. Nem minden formulaszerű elemsort érdemes azonban grammatikai górcső alá venni: azokat az egységeket, amelyekben forma és funkció olyan szorosan összetapadt, hogy holisztikus, non-kompozicionális, invariábilis, sokszor improduktív és/vagy szabálytalan egységek jöttek létre, csupán szemantikailag-funkcionálisan érdemes értelmezni, majd egyben kell memorizálni, a változtatásokat pedig le kell tiltani, illetve esetleges következményeikre fel kell hívni a figyelmet.

A formulaszerű elemsorok megfelelő nyelvpedagógiai alkalmazásával a MINY-tanítás nagy eséllyel hozzájárulhat ahhoz, hogy csökkenjen a MINY-tanulókra nehezedő kombinatorikus szabályalkalmazás terhe, valamint hogy a MINY-beszélők nyelvhasználatára pragmatikailag helyénvalóbb legyen, és jobban megfeleljen az anyanyelvi szelekciónak.

## **5. Lezárás: köztesnyelvi szempontok a többmorfémás interakciós rutinok vizsgálatában**

A nyelvpedagógiában általánosan elfogadott nézet, hogy a kommunikatív kompetenciának fontos része a frazeológiai és a pragmalingvisztikai kompetencia, hiszen ezek segítik elő, hogy a nyelvtanuló nyelvi viselkedése megfeleljen a célnyelvi beszélőközösség normáinak, hogy nyelvhasználatára közelítsen a célnyelvi közösség valós nyelvi szokásaihoz, azaz kellő mértékben idiomatikus legyen (anyanyelvi szelekció), és nem utolsó sorban ezek révén válhat az idegen nyelvi beszélő a célnyelvi beszélőközösség minél teljesebb értékű tagjává. A formulaszerű elemsorok ismerete

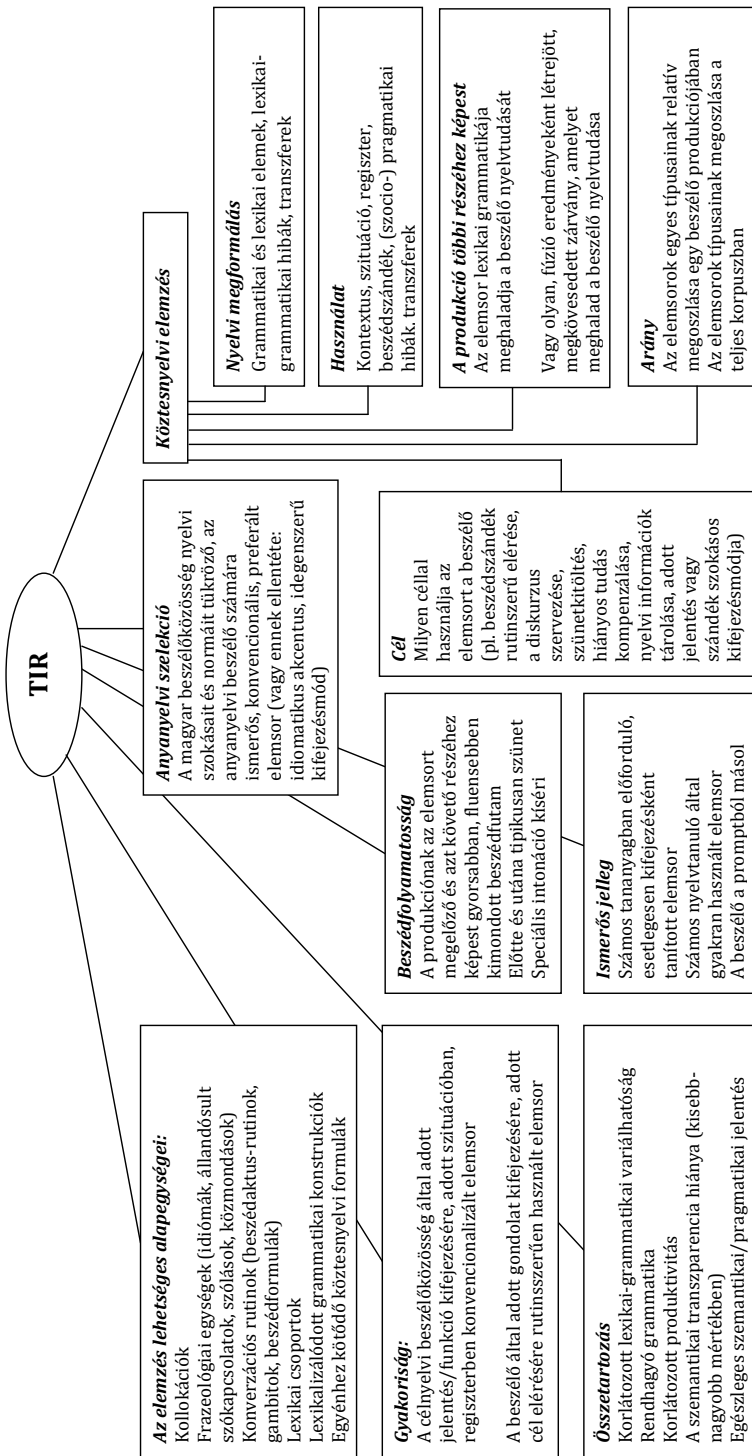
ezenkívül (főleg a nyelvtanulás kezdetén) kompenzálhatja a tanuló hiányos nyelvi kompetenciáját, és a későbbiekben is feldolgozásbeli előnyökkel járhat, növelheti a beszédfolyamatosságot. Végül az is feltételezhető, hogy bizonyos esetekben a formulaszerű elemsorok olyan „frazális plüssmackók”-ként viselkednek, amelyeket a nyelvtanuló egészlegesen sajátít el, és kezdetben holisztikusan használ, majd elemez, és grammatikai extrapoláció útján nyelvi információkat von el belőlük, amelyeket felhasznál kreatívan megalkotott mondatai szerkesztéséhez.

A nyelvtanulás-tanítás szakterületén a formulaszerű nyelvhasználat kategóriáján belül elsősorban a kollokációk, a frazológiai egységek (pl. idiómák, állandósult szókapcsolatok, szólások és közmondások) és a konverzációs rutinok (pl. beszédaktus-formulák, SBU-k, gambitok) kaptak figyelmet, illetve másodsorban a lexikai csoportok és harmadsorban minden olyan elemsor, amelyet a tanuló holisztikusan, elemzés nélkül használ.

A vonatkozó nyelvelmélet hatására az (angolszász) idegennyelv-oktatásban előbb születtek a nyelvtanítás formulaszerű megközelítésével próbálkozó módszertanok, mint a célközönséget felmérő empirikus kutatások. Ma, amikor több adattal rendelkezünk a formális oktatásban részesülő felnőttek formulaszerű nyelvtanulásáról, tudjuk, hogy ez a csoport nehezebben veszi észre, értelmezi, jegyzi meg, és hívja elő a formulaszerű elemsorokat, mint a gyerekek és mint az anyanyelvi beszélők, illetve más arányban és más elemsorokat használ, és sokszor jelölt módon (hibásan vagy nem megfelelően) alkalmazza őket.

Az idegennyelv-oktatás kontextusában jelenleg két fő irányban folynak kutatások: a *mit?* és a *hogyan?* irányában. A különféle korpuszkutatások (célnyelvi intralingvális kutatások, kontrasztív kutatások, köztesnyelvi kutatások) azt igyekeznek feltárni, hogy milyen formulaszerű kifejezéseket érdemes tanítani (a gyakoriság, az összetartozás és a célnyelvi norma alapján), hogy milyen transzferhatások érvényesülhetnek az egyes nyelvek esetében, és hogy milyen általános tendenciát mutat a tanulók köztesnyelvének alakulása a formulaszerű kifejezések tekintetében. A pszicholingvisztikai kísérletek célja, hogy feltárják az elemsorok egyes típusainak feldolgozása mögött meghúzódó mechanizmusokat az anyanyelvi és az idegen nyelvi beszélők tekintetében, illetve az idegen nyelvi beszélők különféle (pl. nyelvtudási szint szerint elkülönülő) csoportjainak vonatkozásában. A köztesnyelvi kutatások arra keresik a választ, milyen változók hogyan hatnak a tanulók formulaszerű nyelvhasználatának ismeretében és alakulásában, illetve hogy miként segítheti elő a vezérelt nyelvvoktatás a formulaszerű elemsorok tanulását.

A 3-as ábra összegzi azokat a köztesnyelvi/nyelvpedagógiai szempontokat, amelyeket a (formulaszerű és nem formulaszerű) TIR-ek beazonosításában és jellemzésében alkalmazhat az olyan kutatás, amely a magyar mint idegen nyelv oktatásának minőségét a rutinszerű kifejezések tanításán keresztül kívánja fejleszteni.



3. ábra: Köztesnyelvi és nyelvpedagógiai szempontok a TIR-ek vizsgálatához

## IRODALOM

- Adolphs, Svenja – Durow, Valerie 2004. Social-cultural integration and the development of formulaic sequences. In: Schmitt, N. (ed.) *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use.*, John, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 107–126.
- Andor József 2005. Kognitív grammatika: A tudomány jelenlegi állása és kapcsolódó kérdések: Interjú Ronald Langackerrel. In: Kiefer F. – Kertész A. – Pelyvás P. (szerk.) *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI. Tanulmányok a kognitív szemantika köréből.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 13–42.
- Annual Review of Applied Linguistics* 2012/32. (ARAL)
- Bándli Judit 2009. *Az egyet nem értés pragmatikája* (PhD-értekezés). PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. (Hozzáférés: 2013-06-10.) <http://www.nydi.btk.pte.hu/doc/disszertaciok/Bandli-Judit2011.pdf>
- Bardovi-Harlig, Kathleen 2006. On the Role of Formulas in the Acquisition of L2 Pragmatics. *Pragmatics & Language Learning* 11: 1–28.
- Bardovi-Harlig, Kathleen – Marda, Rose – Nickels, Edelmira L. 2008. The Use of Conventional Expressions of Thanking, Apologizing, and Refusing. In: Bowles, M. – Foote, R. – Perpiñán, S. – Bhatt, R. (eds.): *Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum.* Somerville, MA, Cascadilla. 113–130. (Proceedings Project. [www.lingref.com](http://www.lingref.com), document #1739)
- Bardovi-Harlig, Kathleen 2012. Formulas, Rutines, and Conventional Expressions in Pragmatics Research. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 206–227.
- Boers, Frank – Lindstromberg, Seth 2012. Experimental and Intervention Studies on Formulaic Sequences in a Second Language. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 83–110.
- Conklin, Kathy – Schmitt, Norbert 2012. The Processing of Formulaic Language. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 45–61.
- Cowie, Anthony P. 1988. Speech formulae in English: problems of analysis and dictionary treatment. (Hozzáférés: 2011-07-12.) <http://gagl.eldoc.ub.rug.nl/FILES/root/2001-44/01/GAGL-44-2001-01.pdf>
- De Cock, Sylvie 1999. Repetitive phrasal chunkiness and advanced EFL speech and writing. In: *Corpus Linguistics and Linguistic Theory: Papers from the Twentieth International Conference on English Language Research on Computerized Corpora (ICAME 20)*, Freiburg Im Breisgau, 51–68.
- Dóla Mónika 2006a. Formulaszerű elemsorok a meghívás beszédaktusában. A formulaszerű nyelvhasználat elméletének relevanciája a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *THL2*. 1–2: 41–55.
- Dóla Mónika 2006b. Formulaszerű nyelvhasználat – az angol *formulaic language* terminus beillesztése a magyar nyelvtudományi terminológiába. In: Főris, Á. – Pusztay, J. (szerk.) *Utak a terminológiához. Terminologia et Corpora – Supplementum.* Szombathely, Tomus I; 94–116.
- Dóla Mónika 2006c. Formulaszerű nyelvhasználat és következményei a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 7: 20–32.
- Dóla Mónika 2006d. Nyelvi kreativitás és nyelvi emlékezet. A magyar mint idegen nyelvi szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: *Anyanyelvi nevelési tanulmányok* II., Iskolakultúra, Pécs, 76–90.
- Dóla Mónika 2008a. Analitikus és holisztikus folyamatok a magyar mint idegen nyelv tanulásában. In: Alabán, F. et al. (szerk.) *Kontextus, filológia, kultúra* 2. Univerzita Mateja Bela Filologická fakulta, Katedra hungaristiky, Banská Bystrica. 193–209.

- Dóla, Mónika 2008b. Chunks and Rules. Morphologically Complex Word Forms in Adult L2 Hungarian. Előadva: *Formulaic Language Research Network Postgraduate Conference*. Nottingham, 2008. június 20.
- Dóla, Mónika 2008c. Dual-mechanism approach to Hungarian morphology. *Hungarológiai Évkönyv* 9: 36–48.
- Dóla, Mónika 2012. An interactional (routine) formulaic word-string in L2 Hungarian from a constructional perspective. In: Alberti, G. – Kleiber, J. – Farkas, J. (szerk.) *Vonzásban és változásban. A Nyelvészeti Doktorandusz Füzetek* különkiadása. PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs. 129–140.
- Dörnyei, Zoltán – Durow, Valerie – Zahran, Khawla 2004. Individual differences and their effects on formulaic sequence acquisition. In: Schmitt, N. (ed.): *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 87–106.
- Durrant, Philip – Schmitt, Norbert 2009. To what extent do native and nonnative writers make use of collocations. *International Review of Applied Linguistics* 47: 157–177.
- Ellis, Nick C. 1996. Sequencing in SLA. Phonological Memory, Chunking, and Points of Order. *Studies in Second Language Acquisition* 18: 96–126.
- Ellis, Nick C. – Simpson-Vlach, Rita – Maynard, Carson 2008. Formulaic Language in Native and Second Language Speakers: Psycholinguistics, Corpus Linguistics, and TESOL. In: *TESOL Quarterly* 42/3: 375–396.
- Ellis, Nick C. 2012. Formulaic Language and Second Language Acquisition: Zipf and the Phrasal Teddy Bear. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 17–44.
- Ellis, Rod 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, Rod 2005. Principles of instructed language learning. *System* 33: 209–224.
- Erdész Fanni 2011. Figuratív kifejezések a kétnyelvű mentális lexikonban – Az anyatejjel szívjuk magunkba? *THL2* 1-2: 56–67.
- Erdősi Vanda 2011. Pragmatikai elemek az írásbeli kommunikációban. Lehetséges megközelítések és szempontok. *Hungarológiai Évkönyv* 12: 88–102.
- Foster, Pauline 2001. Rules and routines: A consideration of their role in the task-based language production of native and non-native speakers. In: Bygate, M. – Skehan, P. – Swain, M (ed.) *Language tasks: Teaching, learning and testing*. Longman, London/New York. 75–94.
- Gerard, Jessica Eve 2007. *The Reading of Formulaic Sequences in a Native and Non-native Language: An Eye Movement Analysis*. Dissertation. University of Arizona. ProQuest. (Hozzáférés: 2013-07-01.) [http://books.google.hu/books/about/The\\_Reading\\_of\\_Formulaic\\_Sequences\\_in\\_a.html?id=WHpK1xn14g4C&redir\\_esc=y](http://books.google.hu/books/about/The_Reading_of_Formulaic_Sequences_in_a.html?id=WHpK1xn14g4C&redir_esc=y)
- Giay Béla 1988. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay B. – Nádor O. (szerk.) *Magyar mint idegen nyelv / Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 245–279.
- Granger, Sylviane 1998. Prefabricated patterns in advanced EFL writing: Collocations and formulae. In: Cowie, A.P. (ed.) *Phraseology: Theory, analysis, and applications*. Clarendon Press, Oxford. 145–160.

- Hakuta, Kenji 1974. Prefabricated Patterns and the Emergence of Structure in Second Language Acquisition. *Language Learning* 24/2: 287–297.
- Hegedűs Rita 2004a. A funkcionális grammatikák felette szükséges voltáról. *Hungarológiai Évkönyv* 5: 86–91.
- Hegedűs Rita 2004b. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hüttner, Julia 2005. Formulaic language and genre analysis: the case of student academic papers. *Vien-na English Working Papers* 14/1: 3–20.
- Jónás Frigyes 2005. „Szóról szóra” a magyar mint idegen nyelvben. *THL2* 1: 68–76.
- Jones, Martha – Haywood, Sandra 2004. Facilitating the acquisition of formulaic sequences: An exploratory study in an EAP context. In: Schmitt, N. (ed.) *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use*. John Benjamins, Amsterdam. 269–300.
- Keckes, Istvan 2000. Conceptual Fluency and the Use of Situation-Bound Utterances in L2. *Links & Letters* 7: 145–161.
- Keckes, Istvan 2003. *Situation-Bound Utterances in L1 and L2*. Mouton de Gruyter, Berlin/New York.
- Keckes, Istvan 2010. Situation-Bound Utterances as Pragmatic Acts. *Journal of Pragmatics*. doi:10.1016/j.pragma.2010.06.008. (Hozzáférés: 2012-06-12.) [www.elsevier.com/locate/pragma](http://www.elsevier.com/locate/pragma)
- Lewis, Michael 1993. *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove.
- Maróti Orsolya 2005. Sajnálom, de nem érek rá. Indirektség a performatívumok használatában. *THL2* 1: 93–99.
- Marthy Annamária 2010. Szóasszociációs vizsgálatok a Semmelweis Egyetem külföldi diákjainak körében. *THL2* 1-2:124–134.
- Meunier, Fanny 2012. Formulaic Language and Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 111–129.
- Millar, Neil 2011. The Processing of Malformed Formulaic Language. *Applied Linguistics* 32/2: 129–148.
- Moon, Rosamund 1998. *Fixed expressions and idioms in English: A Corpus-Based Approach*. Clarendon Press, Oxford.
- Murvai Olga 1990. A nyelvi automatizmusok modellálásának kérdéséhez. *A hungarológia oktatása* 7-8: 98–104.
- Myles, Florence – Hopper, Janet Hooper – Mitchell, Rosamond Mitchell 1998. Rote or Rule? Exploring the Role of Formulaic Language in Classroom Foreign Language Learning. *Language Learning* 48/3: 323–363.
- Myles, Florence 2012. Complexity, accuracy and fluency. The role played by formulaic sequences in early interlanguage development. In: Housen, A. – Kuiken, F. – Vedder, I.: (eds.) *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Language Learning & Language Teaching 32. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 71–93.
- Nattinger, James – De Carrico, Jeanette S. 1992. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Ohlrogge, Aaron 2009. Formulaic expressions in intermediate EFL writing assessment. In: Corrigan, R. – Moravcsik, E.A. – Ouali, H. – Wheatley, K.M (eds.) *Formulaic Language. Volume 2. Ac-*

- quisition, loss, psychological relativity, and functional explanations.* John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 375–386.
- Paquot, Magali – Granger, Sylviane 2012: Formulaic Language in Learner Corpora. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 130–149.
- Pawley, Andrew – Syder, Francis H. 1983. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: Richards, J.C. – Schmidt, R.W. (eds.) *Language and communication.* Longman, New York. 191–226.
- Pelcz Katalin – Szita Szilvia 2011a. *Egy szó mint száz. Magyar–angol tematikus szókincstár.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pelcz Katalin – Szita Szilvia 2011b. *Egy szó mint száz.* (Ismeretetés) *THL2* 1–2: 162–177.
- Rott, Susanne 2009. The effect of awareness-raising on the use of formulaic constructions. In: Corrigan, R. – Moravcsik, E.A. – Ouali, H. – Wheatley, K.M (eds.) *Formulaic Language. Volume 2. Acquisition, loss, psychological relativity, and functional explanations.* John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 405–422.
- Sass Bálint – Váradi Tamás – Pajzs Júlia – Kiss Margit 2011. *Magyar igei szerkezetek. A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára.* Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Schmidt Ildikó 2010. A kettős modell használata a magyar mint idegen nyelvben. *THL2* 1–2: 108–123.
- Schmidt Ildikó 2012. Forma és funkció kapcsolata a magyar köztesnyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 13: 43–50.
- Schmidt, Richard W. 1983. Interaction, acculturation, and the acquisition of communicative competence. In: Wolfson, N. – Judd, E. (eds.) *Sociolinguistics and language acquisition.* Rowley, MA, Newbury House; 137–174. (Hozzáférés: 2013-06-10.) <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Interaction,%20acculturation,%20and%20the%20acquisition%20of%20communicative%20competence.pdf>
- Schmitt, Norbert (szerk.) 2004. *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use.*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Schmitt, Norbert – Dörnyei, Zoltán – Adolphs, Svenja – Durow, Valerie 2004. Knowledge and acquisition of formulaic sequences: A longitudinal study. In: Schmitt, N. (ed.) *Formulaic Sequences: Acquisition, Processing, and Use.* John Benjamins, Amsterdam. 55–86.
- Sugaya, Natsue – Shirai, Yasihuro 2009. Can L2 learners productively use Japanese tense-markers? A usage-based approach. In: Corrigan, R. – Moravcsik, E.A. – Ouali, H. – Wheatley, K.M (eds.) *Formulaic Language. Volume 2. Acquisition, loss, psychological reality, and functional explanations.* John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 423–444.
- Szépe Judit 2010. Fonológiai szintű szekvenciaszervezési műveletek magyar anyanyelvűek spontán közléseinek és a magyart idegen nyelvként tanulók tévesztéseiben. *THL2* 1–2: 90–107.
- Szili Katalin 2002. A kérdés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 126/1: 12–29.
- Szili Katalin 2003. *Elnézést, bocsánat, bocs...* A bocsánatkérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 127/3: 292–307.

- Szili Katalin 2004a. Miért zöldebb a szomszéd kertje? (Leech udvariassági elveinek megnyilvánulása a magyar nyelvben). *Hungarológiai Évkönyv* 5: 244–252.
- Szili Katalin 2004b. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szili Katalin 2006. Grammatika↔Pragmatika? *THL2*. 1–2: 22–28.
- Szili Katalin 2009. Szavak dialógusa. *THL2* 1-2: 15–27.
- Szücs Tibor 2005. Kontrasztok a nyelvtan és a szókincs együttesében. *THL2* 1: 7–21.
- Willis, Dave 1990. *The Lexical Syllabus. A new approach to language teaching*. COLLINS ELT, London/Glasgow.
- Wood, David 2010. *Formulaic Language and Second Language Speech Fluency. Background, Evidence and Classroom Applications*. Continuum, London/New York.
- Wood, David (ed.) 2012. *Perspectives on Formulaic Language: Acquisition and Communication*. Continuum, London/New York.
- Wray, Alison 1999. Formulaic Language in Learners and Native Speakers. *Language Teaching* 32: 213–231.
- Wray, Alison 2000. Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice. *Applied Linguistics* 21/4: 463–489.
- Wray, Alison 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wray, Alison 2006. Formulaic Language. In: Brown, K. (ed.): *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2nd edition). Oxford, Elsevier Vol. 4: 590–597.
- Wray, Alison 2008. *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford University Press, Oxford.
- Wray, Alison 2012. What Do We (Think We) Know About Formulaic Language? An Evaluation of the Current State of Play. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 231–254.

#### EGYÉB FORRÁSOK

<http://www.keronline.hu/>

[http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp) <http://www.nyak.hu/nyat/doc/Nyelvvizsgák%20KER%202006.pdf> (hozzáférés 2012-07-20)

*Dóla, Mónika*

#### **Multimorpheme interactional routines in foreign language learning and in the teaching of Hungarian as a Foreign Language**

The present paper focuses on multi-morpheme interactional routines (MIR), and on the pedagogical relevance of these sequences in Hungarian as a Foreign Language (HFL) learning and teaching. MIR sequences are units of vocabulary (word-forms or strings of morphemes/words) which the speaker uses with high relative frequency, i.e. in a routine-like manner, to achieve specific social-interactional goals, to organize discourse, or to express given ideas. The main aim of the paper is to provide a literature review of the major findings which are relevant for foreign language learning and especially HFL teaching, and which have recently been reached in international and Hungarian research.



# V. IRODALOM



*Branczeiz Anna*

## **Radnóti Miklós és az amerikai vallomásos költészet: Széljegyzetek egy analógiához**

### ***1. Bevezetés***

Szinte közhelyes megállapítás, mégis szép, hogy beszélhetünk kultúrák közötti párbeszédről. Goethe világirodalomról alkotott felfogása szerint például léteznek olyan művek, amelyek átlépik nyelvek és kultúrák határait, hogy más országokban, más kultúráknál is olvasóközönségre találjanak. Mégis vannak olyan kultúrák, amelyek inkább irányadónak bizonyulnak, és amelyek egy kulturális jelenséget sok más mellett azért is vesznek át, mert illeszkedik kultúrájukhoz, vagy kultúrájukhoz tudják azt alakítani. Emellett foglal állást Itamar Even-Zohar is, akinek az elméletét tanulmányom alapjául veszem. Az ő elgondolásának lényege, hogy léteznek periférián és centrumban elhelyezkedő irodalmi kulturális közegek. A periféria-kultúra a centrum-kultúrához képest alárendelt helyzetben van, abból nőtte ki magát, így utóbbinak forrás-, míg előbbinek cél-irodalma van. Amikor a cél-irodalomból fordítanak szövegeket, akkor azt a forrás-irodalom elvárásaihoz igazodva teszik (Even-Zohar 1995, 448-449).

Elég csak arra gondolni, hogy a magyar fordítói hagyomány hogyan hatott a magyar irodalomra (különösen a nyugatosok korában), és már nem is kell mindehhez különösebb magyarázatokat fűzni. De ha fordított példát szeretnénk, akkor érdekes lehet, ha a kultúra egyik szegmensének, a lírai alkotásoknak külhoni recepciójával foglalkozunk. Azért gondolom, hogy éppen a lírai alkotásokkal lehetne ezt jól szemléltetni, mert ezen a területen van egy kézenfekvő példánk. Radnóti Miklósnak és verseinek az angol nyelvű recepciójával többek között azért is érdemes külön foglalkozni, mert a magyar költőről nemcsak három monográfia született, de összes versét is lefordították már. Ráadásul „hollywoodi sztár” is lett Radnótiból: *Forced March (Erőltetett menet)* címmel született egy amerikai–magyar kooperációs film.

Bár igaz, hogy Radnóti a világra szóló sikert tragikus sorsának köszönheti: ha jól szemügyre vesszük az angol nyelvű recepciót, Radnóti elsősorban mint holokauszt-költő ismert odakint; a viszonylag nagy érdeklődés, amit angol nyelvterületen mutatnak iránta, ugyanakkor felvet más kérdéseket is. Tanulmányomban először röviden szólok a recepció- és hatástörténeti háttérrel, majd egy analógiára támaszkodva Radnótit és más vallomásos költőket – komparatistikai keretben – elemezve arra mutatok rá, hogyan árnyalhatja egy magyar költőről alkotott képünket külhoni recepciója.

## 2. Recepciótörténeti háttér

A Radnóti-recepcióban hosszú időn át voltak meghatározóak az olyan olvasati módok, amelyek a *Tajtékos ég* tragikus sorsú mártír-költőjét állították a középpontba, és elsősorban a *Bori notesz* verseit tartották különösen figyelemre méltónak. Tverdota György szerint ennek egyik oka a Radnóti-kultusz kialakulása, amiben sok más mellett fontos szerepet tulajdonít annak is, hogy nem sokkal Radnóti újratemetése előtt jelent meg a *Tajtékos ég* című kötet, illetve abban a *Bori notesz* versei. Tverdota úgy vélekedik, hogy a közösség ezeknek a (kései) verseknek a költőjét és nem Radnótit temette újra (Tverdota 2009). Vári György szerint pedig éppen ezek az utolsó „mértékadó versek alakítottak ki egy kánont,” és „ennek a kánonnak többségében nem tudtak megfelelni a fiatakori versek” (Vári 2009, 39). Ezért is lehetséges, hogy Pilinszky „szituációs zseniként” aposztrofálja a költőt. „Tehetségét [...] egy kiszámíthatatlan helyzet, s méghozzá egy olyan tragikum növesztette fel, melyre indulásakor aligha számított. Fiatakori költészetét néhány szürrealisztikus elem beszívargása jellemezte, majd egy váratlan és tökéletes hangvételi bukolikus líra” – írja esszéjében (Pilinszky 1999, 731).

Radnóti kései verseivel „a magyarországi holocaust arcává lett” (Vári 2009, 39). Lényeges azonban megjegyezni, hogy még a *Bori notesz* verseiben sincsenek olyan képek vagy motívumok, amelyek egyértelműen utalnának a zsidó kultúrára, az azzal való azonosulásra vagy a holokausztra (vö. Páli 2010, 17). Marianna D. Birnbaum például arra hívja fel a figyelmet, hogy a kései versek „vészjósló” hangneme sem csupán egy romantikus váteszsköltő látomásait tükrözi, hanem Radnóti (személyes) reakcióit a történelmi valóságra (Birnbaum 1994, 42).

Semmiképpen sem állítható persze, hogy Radnóti költészetét nem lehet a holokauszt kontextusában tárgyalni, ugyanakkor – éppen a fent említett okok miatt is – ez mégsem lehet kizárólagos irány. Többek között Sötér István képviseli azt a véleményt, hogy „a mégoly megrázó egyéni tragédia sem szolgálhat piedesztálul a műnek” (Sötér 1966, 215); Baróti Dezső szerint pedig Radnóti nem „a halál egyenértékű költője: színes, gazdag és eredeti világot ismerhetünk meg verseiből” (Baróti 1971a, 331). A *Bori notesz* versei alatt viszont – miként arra Pócsik Anett rámutat – „a dátumok, a helyszínek életrajzi olvasatot sugallnak” (Pócsik 2007, 55), így az értelmezések többségében már csak ezért is lehetnek hangsúlyos(abb)an jelen az életrajzi vonatkozások. Ugyan Birnbaum 1983-as monográfiájában úgy próbálja Radnóti életművét bemutatni, hogy költészetének alakulását mindenekelőtt a szoros olvasás technikájával, a poétikai szempontokat előtérbe helyezve tárgyalja, ám az életrajzot sem hagyja teljesen figyelmen kívül. Birnbaum maga úgy jellemzi monográfiáját, hogy az „a költemények életrajza” (Birnbaum 1983, iii), vizsgálódásainak középpontjába tehát mindenekelőtt magukat a szövegeket állítja, ugyanakkor

a költő életének mozzanataival és személyes élményeivel is foglalkozik, amennyiben azok valamilyen hatással voltak a versek megformálására. Relevánsnak tűnik így Ferencz kérdése, miszerint „meg lehet-e esztétikai kategóriákkal ítélni azokat a verseket, amelyek [a költő] valóságos, fizikai és lelki szenvedéseiről és végül haláláról szólnak” (Ferencz 2004, 1).

Vári (2009, 35-42) úgy gondolja, hogy a recepció és az értelmezők célja is egy arc kiolvasása (volt) az életműből, a Radnóti-kanonizáció „hang-képző” és figura-teremtő jellegéből kiindulva azonban arra is rávilágít, hogy a versekben ugyancsak lényeges szerephez jut a belső világ artikulálódása, az önépítő és arcformáló gesztus. Hasonlóan gondolkodik Lengyel András is, aki szerint Radnótinál az identitás keresése központi probléma, amely egész költészetét áthatja (Lengyel 2009, 9-16). Ozsváth Zsuzsanna pedig szintén azon a véleményen van, hogy Radnóti „a versírással [...] kezdte sokkal jobban érteni önmagát és a világhoz fűződő kapcsolatát is” (Ozsváth 2004, 30). Ezzel összhangban a szerzőnő többször utal arra, hogy Radnóti lelki sérüléseit dolgozta fel költészetében, és hogy a verseknek identitásformáló szerepük volt a költő életében.

Annak alapján, hogy Radnóti költészetének egyik központi témája az identitás kérdése, érdekes párhuzam állítható közte és a vallomásos költők között, amit (tudományos igényvel) először Ferencz (2009) vet fel monográfiájában.<sup>1</sup> Szerinte Radnóti „költővé érésének folyamatát végigkíséri az a kísérletsorozat, hogy kiírja magából és túljusson szülei [és ikertestvére] halálának sokkoló élményén” (Ferencz 2004, 1-2), vagyis ő amellet érvel, hogy – hasonlóan a vallomásos költőkhöz – Radnóti is (részben) terápiás céllal használta költészetét, amennyiben verseiben elmesélte életének történetét, és ezen keresztül megépített egy (vagy több) másik identitást, valamint kísérletet tett arra, hogy megküzdjön életének tragikus eseményeivel. Ferencz emellet megjegyzi azt is, hogy Radnótit talán azért érinthették érzékenyebben a történelmi események, mert ez a trauma-élmény egész életére kihatott.

Radnótit az amerikai vallomásos költőkkel rokonítani – ahogy arra Ferencz szintén rámutat – azért lehet még releváns, mert Radnóti recepciója angol nyelvterületen igen kiterjedt: nemcsak ő tekinthető a legtöbbet angolra fordított magyar költőnek,<sup>2</sup> de három monográfia, illetve antológiák, tanulmányok is születtek róla. Mindemellet versei és vele kapcsolatos írások olyan jelentősnek mondható angol nyelvű folyóiratokban jelentek meg, mint a *The Times*, a *The New York Review of*

<sup>1</sup> Radnóti fordíthatósága kapcsán még Pilinszky jegyzi meg egyik esszéjében, hogy „sajnos, az egyetlen, aki szerintem valóban fordíthatta volna, az öngyilkos *Sylvia Plath*, esztendőök óta halott” (Pilinszky 1999, 733).

<sup>2</sup> Összes verse is megjelent angol nyelven, éppen Amerikában, Emery George fordításában (*The Complete Poetry*, 1980).

*Books*, a *Delos*, a *Modern Poetry in Translation*, vagy a *The London Magazine*. 1994-ben Cambridge-ben – megemlékezve Radnóti halálának ötvenedik évfordulójáról – konferenciát is rendeztek, ahol nyitóbeszédében Gömöri György úgy szolt Radnótiról, mint európai viszonylatban is ismert költőről (Gömöri–Wilmer 1999, 5-6). 2003 decemberében pedig a magyar kulturális év, a *Magyar Magic* keretében Radnóti-estet tartottak Londonban (Gömöri 2004, 52).

Annak ellenére viszont, hogy Birnbaum és Ozsváth is foglalkozik a traumák és az identitáskeresés kérdésével, angol nyelvterületen (még) nem született olyan értelmezés, amely szerint Radnóti költészete vallomásos, ám csupán a recepció jelentősége miatt is érdekes kérdés a kapcsolódás és így Ferencz felvetése Radnóti költészetének vallomásosságáról. A háború utáni amerikai vallomásos iskola pedig különben is „sok rokon vonást mutat a harmincas-negyvenes évek magyar lírájának némely törekvéseivel” (Ferencz 2009, 10), így többek között József Attila vagy Szabó Lőrinc költészetével. Annak kérdése tehát, hogy miben hasonlít Radnóti költészete az amerikai vallomásos lírához, nemcsak Radnóti vallomásos költőként való értelmezését árnyalhatja, de ehhez az irodalomtörténeti-elméleti párhuzamhoz is szolgálhat adalékkal Ferencz analógiájának részletes kifejtése.

### 3. „Hatástörténet”

Az angol nyelvű recepció kapcsán az időbeli eltolódás miatt nem lehet szó hatástörténeti vizsgálatokról: a vallomásos költőkre nem hatott Radnóti, ahogy a magyar költő sem ismerte közvetlenül az amerikai vallomásos líra irányzata által képviselt gondolatokat. Ugyanakkor (főképp korai) költészetére hatással volt József Attila, akiről pedig ismert, hogy nemcsak részt vett pszichoanalitikus kezelésen, de maga is komolyan foglalkozott a freudi gondolatokkal, és ez – főként kései – verseiben is megmutatkozik.<sup>3</sup> Ferencz például József Attila *Tiszta szívvel* c. versének szerkezeti felépítését, prozódiját állítja párhuzamba Radnóti *Mondogatásra való* című művével (Ferencz 2009, 50-51). Mindkét versben megjelenik ugyanis a „*nincsen apám, se anyám*”-érzésvilág: ami József Attilánál szó szerint az utóbbi, az Radnótinál az anya és az apa, akik meghaltak („*Ikreket szült az anyám, / meg is halt ott nyomban, / az öcsémmel együtt / nyugszik nyugalomban. / Meghalt az apám is, / a munka megnyomta, [...]*”). A *Csendes sorok lehajtott fejjel* pedig szintén idesorolható, amennyiben ennek a versének az egyik sorában Radnóti még az őseit is megtagadja, de jövőjét is („*[a]z őseimet elfelejtettem, utódom nem lesz, mert nem akarom [...]*”);

<sup>3</sup> Bókay Antal foglalkozik is József Attila költészetének vallomásosságával. Egy tanulmányában például a *Kései siratót* és Sylvia Plath *Daddy (Apu)* című versét hasonlítja össze (Bókay 2002, 79-116).

ilyen módon az itt megfogalmazott gondolat hasonlít a József Attilánál megtalálható („*se bölcsőm, se szemfedőm*” sorban megfogalmazott) gondolathoz.

Azonban a József Attila-i párhuzamokon túl Radnóti számára sem volt ismeretlen a pszichoanalízis tudománya. Kapcsolatban állt többek között Rappaport Samuval, József Attila analitikusával, és Brachfeld Olivér írásai is hatással voltak költészetére (Hárs 2010, 75). A vallomásos költők pedig ugyancsak – olykor valóban igen tudatosan –<sup>4</sup> támaszkodtak a lélektan tudományára: Robert Lowell, aki köré a vallomásos iskola szerveződött, például még verseiben is használja a freudi terminológiát, de Sylvia Plathról is az mondható el, hogy „hol pszichoanalitikusa, hol életrajzírója, hol mitológusa saját magának” (Britzolakist idézi: Magyarai 2008, 42).

#### 4. Amikor a párbeszéd kölcsönössé válik

Közbeékelve egy fél gondolatot, ismét utalnék a kultúrák közötti párbeszédre (kissé szentimentális hasonlatokkal): adott egy magyar költő, aki megszólít egy angol nyelvterületen tevékenykedő fordítót. Itt kezdődik a párbeszéd két kultúra között. A „jó” (avagy inkább adekvát) fordítás ugyanis valóban olyan, amilyennek azt Szathmári István is leírja: „kétarcú”, vagyis „képviseli az eredeti művet, de szerves része azon nyelv irodalmának is, amelyre lefordították” (Szathmári 2001, 1171).

A párbeszéd azonban kölcsönössé vált (vagy ha úgy tetszik, visszatért önmagába), amikor Ferencz Győző Radnóti költészetét az amerikai vallomásos költészettel rokonította. A vallomásos költészet (*confessional poetry*) a modern líra elioti tárgyiasságának távolságtartó személytelenségével szembe forduló, az 1950-es években Amerikából induló, elsősorban angol nyelvterületen elterjedt poétikai irányzat. Fő képviselője Robert Lowell; az ő köréhez tartozott John Berryman, Randall Jarrell és Theodore Roethke; Lowell tanítványai pedig többek között Anne Sexton és Sylvia Plath voltak, míg a magyar költők közül bizonyos szempontok alapján részben ehhez a vallomásos irányhoz kapcsolják József Attilát és Szabó Lőrincet is.

Magát a jelenséget először M. L. Rosenthal definiálta Robert Lowell *Life Studies* (1959) című kötete kapcsán. Rosenthal úgy határozza meg a vallomásos költészetet, hogy abban a költő élete, különösen egy pszichés krízis nyomán a versek központi témájává válik (Rosenthal 1967, 15), ám hozzáteszi: „A »vallomásos költészet« terminus magától értetődő módon jutott eszembe, amikor 1959-ben kritikát írtam Robert Lowell *Life Studies* című kötetéről, és talán másoknak is ugyanilyen magától értetődő módon jutott volna eszébe” (Rosenthal 1967, 25). Maga Rosenthal

<sup>4</sup> Tulajdonképpen ez is megkülönbözteti őket a romantika „vallomásos” költőitől.

is fölvetette tehát, hogy a vallomásos költészet terminusával akadnak problémák. Legutóbb, 2011-es könyvében Miranda Sherwin tett javaslatot arra, hogy vallomásos költészet helyett beszéljünk inkább „pszichoanalitikus” költészetéről (Sherwin 2011, 51). Valóban lehet ezt a terminust használni, a vallomásos költők ugyanis egy olyan csoportot alkotnak, amelynek tagjai költészetükben tudatosabban pszichologizálnak, reflektálnak a freudi gondolatokra. Lowell például az Ödipusz-komplexus, míg Berryman az álom kérdését veti fel költészetében.

Radnóti verseit összevetve vallomásos költők verseivel úgy gondolom, hogy négy fő jellemzője van a vallomásos költészetnek: (1) egy élettörténet rajzolódik ki az életműben, amit külön erősít az, hogy a költő legtöbbször egyes szám első személyben ír; (2) egy traumaélmény fogalmazódik meg a versekben (ami lehet akár vélt is vagy valós; nem szükséges eldönteni, hogy tényleg igaz-e referenciálisan mindaz, amit a költő leírt); (3) a vallomásos költők egyik fő poétikai eszköze az aposztrofé, azaz a megszólítás, hogy így akár életre keltve hallottaikat szembenézenek traumáikkal (Radnóti *Huszonnyolc év* című verse tipikus példája ennek); (4) a vallomásos költők az említett traumaélmény nyomán megingott identitás újrafelépítésére törekednek, így verseikben nem ritka a szerepjáték vagy a maszkhúzás aktusa sem; (5) s végül a traumaélmény ellenére nem áll távol ettől a költészeti iránytól a groteszk-ironikus hangnem sem; sokszor megjelenik a versekben az álom kiforgatott, már szinte parodisztikus világa is. Az álommal a költő egyszerre teremthet egy másik világot és egy másik ént is – ráadásul éppen úgy, hogy elmenekül a valóságból, miközben arra – az álom természetéből fakadóan – reflektál is. A továbbiakban ezúttal a vallomásos költészet általam legmarkánsabbnak tartott vonására, az én- és valóságkonstrukciók, azaz a szerepjáték és az álmok kérdésére térek csak ki.

## 5. Én- és valóságkonstrukciók: Radnóti és más vallomásos költők

Radnóti „számos versének – kezdve a korai költeményektől a *Bori noteszig* – tépje az én más és más módokon történő kimondása, szöveg általi megkonstruálása, az »arcadás«” (Páli 2010, 23). Ilyen módon több önarckép, szerep is megjelenik az életműben: Krisztusként (*Arckép*), a munkásosztály pártfogójaként (*Szegénység és gyűlölet verse*), „újmódi pásztorként”, ártatlan költő-áldozatként („*kit végül is megölnek, / mert maga sosem ölt*”, *A „Meredek út” egyik példányára*) vagy metaforikus szerepben (*Gyökér*) is ábrázolja magát a költő.<sup>5</sup> Ugyanakkor több versben is visszatér a bűnös szerep, a bűn(tudat)-téma (*A félelmetes angyal*, *Emlékező vers*,

<sup>5</sup> Radnóti szerepeiről részletesebben vö. Birnbaum 1994



„*És szólt és beszélt vala Káin Ábellet*” stb.). Az ezekben a versekben megjelenő bűn viszont nem reális, csak konstrukció.

A *Huszonnyolc év* című versben már rögtön a versfelütésben egyértelműen megjelenik az én bűnössége („*Erőszakos, rút kisdéd voltam én, ikret szülő anyácska, – gyilkosod!*”). Azonban nemcsak gyilkosként határozza meg magát az én, hanem egyenesen „*győztes, kis vadállatként*”, akinek már két halott, két áldozat is van a háta mögött (amint ez az utolsó strófából is kiderül, amikor az anyácska lesz a „véres áldozat”). Ám ennek a versnek alapvetően is szervező ereje a bűnösség érzése, a lírai én pedig *mélyről* jött, akár a *haramiák*. Ez a mélység a harmadik strófában a gyermekkorral lesz azonos, ahol az ősi bűn szimbóluma, a kígyó keveredik a gyermeki játékvilágba. A bűn, a mélység és a kígyó a pokol képzetét idézi fel, és – ahogy a vér látványa a párnán „*a gyermeket elrémitő, nagy, hófehér pehely helyett*” – a bűntudat érzésének kivetüléseként is felfogható. Azonban amíg a gyermek bűntudata csak áttételes (hiszen szimbólumokon keresztül jelenik meg a versben), addig a felnőtt már ténylegesen is megfogalmazza a(z ön)vádat: „*A két halál megérte-é? / kiáltottam a kép felé [...]*”.

„Aki egy múltban elkövetett vétekkel szembesül, azt bevallja, megbánja [...], nem kerülheti el, hogy szembesítse egymással a múltban történeteket és erről a jelenben kialakított ítéletét, esetleg annak latolgatását, hogy a jövőre nézve mindebből mi következik” (Tverdota 2010, 77). Ez az (implicit) időszembesítés a bűnvers(ek) „temporális eszköze” és a *Huszonnyolc év*ben is tetten érhető. A versben ugyanis mindenekelőtt két időperspektíva, a múlt és jelen áll egymással szemben: a múlt középpontjában az elkövetett vétek áll, a jelenben az én egyszerre fejezi ki a bűntől való megszabadulás vágyát, de a vers végén ennek (jövőbeni) lehetetlenségével is szembe kell néznie.

A *Huszonnyolc év*ben megjelenő bűn és bűntudat viszont irracionális. Valójában nincs reális időperspektíva, ami „összeomlott”, így „a jövő lezárult, a jóvátétel nem tervezhető”,<sup>6</sup> hiszen az anya már halott. Másrészt valami olyan történés lesz bűn, ami nem lehet valós bűn, csakis egy megkonstruált bűn, hiszen – a versből is kiderül –, az én születésével lett gyilkossá, születésére pedig nem emlékezhet, csak emlékeztethetik rá. Éppen ezért bűnös szerep is csupán konstrukció lesz, amit azonban az én valósként él meg, így a válaszreakciók (a megingott identitás újrafelépítésére irányuló törekvéssel) is valósak lesznek.

Az én-konstrukciók, a szerepek a versben mind Radnótinál, mind a vallomásos költőknél összefüggésben vannak az identitáskereséssel. Az egyes szerepekben a költő voltaképpen újra és újra megalkotja önmagát. Költészetében Radnótihoz hason-

<sup>6</sup> Így írja Tverdota (2010, 74) a *Mama* című József Attila-vers kapcsán; ez az állítás azonban a *Huszonnyolc év*re is igaznak tűnik.

lóan vesz fel szerepeket Plath is, bár a költőnő szerepjátékai lényegesen elvontabbak és komplexebbek; ráadásul Plath valóban szinte bármivel azonosítja magát, legyen az élő ember, gyermek (*Daddy – Apu, Childless Woman – Gyermektelen nő*), halott (*The Hanging Man – Az akasztott ember*), állat (*Frog Autumn – Békaősz*), vagy akár tárgy (*Mirror – Tükör*). Bollobás Enikő, aki tanulmányában részletesebben foglalkozik a plath-i szerepekkel és maszkklírával, úgy fogalmaz, hogy Plath „költészetét a maszkok és identitások pluralizmusa jellemzi”, Van Dyne-ra utalva pedig megjegyzi azt is, hogy a költőnő „életét szövegnek tekintette, melyet megalkotott, majd rendre újraírt” (Bollobás 2002, 60). Ilyen értelemben Plath egész költészete akár én-konstrukciós folyamat(ok összessége)ként is értelmezhető, akár csak Radnótié.

Azonban az, hogy a költő a versben szerepeket játszik, vagy maszkokat húz, nem mond ellent a vallomásos költészet lényegének, ami részben éppen az én kimondására tett törekvés. A szerep- és maszkversekben ugyanis – bár elfedik az ént (ezzel pedig valamilyen formán az én kimondhatóságát vonják kétségbe) – mégsem „az önkifejezés tagadásáról van szó” (Rác 1996, 22), avagy Nietzsche szavaival élve „a lírikus képei nem egyebek, mint ő maga, s mintegy csak önmaga különféle objektivációi” (Nietzsche 1986, 51; a szerepversek kapcsán idézi: Rác 1996, 22). Ahogy Radnóti esetében *Eaton Darr* is az, ráadásul a fiktív angol költő egyértelműen utal megalkotójára, hiszen nevét visszafelé olvasva a *Radnóti* név angolos átírására bukkanhatunk.

*Eaton Darr* olyan angol nonszensz költő, akinek strófái fiktív verseinek fiktív fordításai. Ám ezek a művek nem pusztán egyszerű imitációi az angol nyelvű nonszensz verseknek, sokkal inkább már-már szürrealista groteszkekről van szó (Ferencz 2009, 498): viccesek („*patak helyett csobog, / madár helyett csicserg / a W. C.*”), olykor ironikusak. Neve megfordításával pedig Radnóti az egész világot is megfordítja, de ugyanakkor reálisnak állítja be, történetet kreál hozzá: *Eaton Darr* egy kávézóban ül, és a napi híreket olvassa (vö. Baróti 1971b, 438).

Baróti az egyik vers, a *Reggel* álmokkép-jellegét emeli ki, de tulajdonképpen az egész ciklus lehet olyan, akár egy álom. Ráadásul a nonszensz irodalmat éppen álmójellege különbözteti meg a groteszk és/vagy szürrealista alkotásoktól, ahogy Gergely Ágnes (1998, 6) írja: „az ember és az álom közötti tekervényes úton a nonszensz van az álomhoz legközelebb.” Ám nem csak ezért lesz az *Eaton Darr* strófái egy álomvilág. A ciklus *Reggel* című darabjában például szövegszerűen is tematizálódik az álom („*[e]gy szép medvével álmodtam ma éjjel*”), emellett pedig akár az álomhoz, alváshoz motivikusan kapcsolható utalások is megjelennek a ciklusban: úgy, mint „alkonyat”, „fáradt ég”, „egy kígyó szundikál”, „elmélázva ül”. Azonban ennél is jobban megmutatkozik a ciklus álmójellege abban, hogy akár az álom, ez is főképp képekben gondolkodik.

Az álomban ugyanis az olyan „tartalmi elemek jellemzőek, amelyek képekként viselkednek, vagyis inkább hasonlítanak az érzékelésre, mint az emlékezet képze-

teire” (Freud 1993, 93). Az *Eaton Darr*-ciklus egyes darabjai is érzéki dolgokat (il-latokat, színeket) és – leginkább groteszk-szürrealisztikus – képeket vonultatnak fel („bakorru lepkeszeg”, „röppenő keszeg”, „rikító pepita” nadrág). Egy olyan álommmá válik így az *Eaton Darr strófái*, amiben „az álom-én számára lehetséges sok minden (minden), ami az éber-én számára abszurd, lehetetlen” (Heller 2011, 88). Hiszen ez az álom az étellel szembeállítva groteszk, lehetetlen (a nyúl kergeti a vadászt, az ügyvédnek „[h]ószín szárnya nőtt / és elrepült”, „két könyv között a polcon / egy kigyó szundikál”), viszont magában az álomban *Eaton Darr* nem ütközik meg ezen a groteszkségen. Sőt, *Eaton Darr* nevével maga is egy groteszk figura. Az angolos-nak tűnő név ugyanis – Baróti (1971b, 439) szerint – „a nonszensz-irodalom furcsa, abda-kadabra-szerű névadásaival rokon.”

Radnóti tehát *Eaton Darr*-ról álmodik, aki azon túl, hogy a név utal rá, azért is lehetne a költő maga (azaz egy újabb szerep, egy újabb másik identitás), mert hiszen „álmodó-én és álom-én ugyanabba a világba vagyunk behajítva”, vagyis az álom képzelőereje az álmodó tudatából építkezhet, „csak a meglévő kockákkal játszhat, új kockát nem hozhat létre” (Heller 2011, 52). Ráadásul azzal, hogy a *Reggel* egy álmot mesél el az álomban, bizonyos értelemben önreflexív-önironikus módon mintegy vissza is utalhat az álmon kívüli világra. Azaz, ha Radnóti álmában *Eaton Darr* alakja tűnik fel, akkor *Eaton Darr* a maga fordított álmvilágában álmodhatna Radnótiról, aki címben szereplő nevével ugyancsak egy álomszerű, de inkább zűr-zavaros, kaotikus figura egy kaotikus világban – abból kiindulva, hogy *Eaton Darr* a maga groteszk nevével ugyancsak egy groteszk, kaotikus világban él.

Ugyanezek az állítások részben igazak lehetnek Berryman *Dream Songs* című ciklusára is, amelyben megteremtette alteregóját, *Henryt*. A *Dream Songs* már cí-mével is megenged egy olyan olvasatot, amely a ciklust és egyes darabjait álom-világ(ok)ként értelmezi. Az *Eaton Darr strófái* ciklussal ellentétben azonban nem elsősorban groteszk szóhasználat teszi álomszerűvé a művet, hanem többek között az a valóság felől nézve lehetetlenség, hogy *Henry* maga több alakban tűnik fel. *Henry* teljes neve ugyanis *Henry House*, de – a teljesség igénye nélkül – ő *Henry Cat*, *Pussycat*, ő *Henry of Donnybrook*, *Sir Henry*, *Senator Cat*, *Henry Hankovitch*, s ami a legérdekesebb, ő *John. Sharon Bryan* (1993, 142) ezzel kapcsolatban úgy fogalmaz, hogy amikor egy én beszél, akkor az csak egy hang a sok közül. Ennek kapcsán izgalmas kérdés lehet még az is, hogy *Henry* maga hol egyes szám első, hol második, hol pedig harmadik személyben ír magáról, hol fehér amerikai, hol pedig feketének van maszkírozva, és afroamerikai dialektusban szól.

Érdekes az is, hogy – bár a ciklusra hatással volt a blues ritmikája – a rövid, tömör mondatok miatt az egyes versek olyanok, mintha maguk egy-egy álmot me-sélnének el, amit külön erősít a cím is. Emellett itt is találunk utalásokat az álomra: a 132. *Álomdal*nak például „Egy kicsi álom”, míg a 245. *Álomdal*nak „Ébresztő dal”

a címe. A *Dream Songs* mégis leginkább a cím kontextusában lesz értelmezhető olyan álmoként, ahol Berryman az álmodó én, míg *Henry* az álom-én, aki valójában tapasztal, érez, de a két én így itt sem lehet független egymástól. Ebből a szempontból érdekes, amit Berryman alteregójáról ír, miszerint: „Henry hasonlít rám, és én is hasonlítok Henryre; de másrészt nem én vagyok Henry, tudják, én fizetek jövedelemadót, Henry nem fizet jövedelemadót” (*An Interview*, 1988, 7).

Bár vannak különbségek, Radnóti és Berryman ciklusai között mégis állítható párhuzam. Egyrészt mindkét ciklusra igaz, hogy kimondva vagy rejtetten egy-egy álmot mondanak el, az elmondás során pedig – különösen az *Eaton Darr strófái* – álomi természetűnek bizonyulnak.<sup>7</sup> Másrészt pedig *Eaton Darr* és *Henry* is ugyanazzal a céllal született meg: álarcot adtak a költőknek, hogy azok azon keresztül beszélhessenek „valós világukról”. Berryman pedig – írja Ferencz Győző (1999, 122) – „nemcsak azért sokszorozta meg személyiségét, hogy széttörtségét kifejezze, hanem azért is, hogy képes legyen újból összerakni.” A vallomásos líra egyik központi kérdése pedig éppen az – jegyzi meg ennek kapcsán szintén Ferencz (uo.) –, hogy a széttöredezett személyiséget „újja lehet-e építeni esztétikai eszközökkel.” Berryman számára *Henry*, Radnóti számára a különféle szerepek és *Eaton Darr* volt a költői eszköz, hogy újra felépítsék, megalkossák személyiségüket.

## 6. Összegzés

Tanulmányomban részben a Ferencz Győző állította párhuzam újragondolásával, részletesebb kifejtésével, másrészt viszont azzal a kérdéssel foglalkoztam, hogyan kerülhetett párbeszédbe két eltérő háttérű kultúra, és mindezt hogyan lehetett visszaforgatni arra a pontra, ahonnan a párbeszédük elindult. Itamar Even-Zohar elméletéhez visszatérve azt lehetne összegzőképpen elmondani – és így talán minden világossá is válik –, hogy Radnóti holokauszt-költőként került ki egy olyan kultúrába, ahol a vallomásos költészetnek nagy divatja volt akkoriban, amikor először lefordították verseit. A tragikus sorsú magyar költő életműve tehát éppen beleillett az angol nyelvű irodalmi kultúrába, így Radnóti (Ferencz Győző révén) vallomásos költőként tért haza – ezzel pedig teret nyitva új értelmezéseknek és fogalmi kérdésekkel kapcsolatos problémák megválaszolásának is.

<sup>7</sup> Bókay Antal (2009, 11) az álom-művek két fajtáját különbözteti meg: egyrészt van, hogy az alkotás „kimondva vagy rejtetten álmot mond el, vagy az elmondás során álmi természetűnek bizonyul” az a világ, ami benne megjelenik; másrészt van olyan, „amikor az álom keletkezési módjának retorikai technikái visszafordulnak az irodalmi ábrázolás folyamatára”, ezzel pedig maga a műalkotás lesz álomszerű, egy keletkező álom.

## IRODALOM

- An Interview with John Berryman (*Harvard Advocate*) 1988. In: Harry Thomas (szerk.) *Berryman's Understanding: Reflections on the Poetry of John Berryman*. Northeastern University Press, Boston. 3–18.
- Baróti Dezső 1971a. Radnóti Miklós pályája. In: Uő.: *Írók, érzelmek, stílusok*. Magvető, Budapest. 331–335.
- Baróti Dezső 1971b. Eaton Darr strófái. In: Uő.: *Írók, érzelmek, stílusok*. Magvető, Budapest. 436–451.
- Birnbaum, Marianna D. 1983. *Miklós Radnóti: A biography of his poetry*. Universität München, München.
- Birnbaum, Marianna D. 1994. Radnóti Miklós önarcképei (1929–1944). In: *Múlt és Jelen*. [http://www.multesjovo.hu/en/aitdownloadablefiles/download/aitfile/aitfile\\_id/1170/](http://www.multesjovo.hu/en/aitdownloadablefiles/download/aitfile/aitfile_id/1170/) (A letöltés ideje: 2013. augusztus 10.)
- Bókay Antal 2002. A vallomás és a test poétikája: Sylvia Plath és József Attila új tárgyiassága. In: Rác István – Bókay Antal (szerk.) *Modern sorsok és késő modern poétikák: Tanulmányok Sylvia Plathról és Ted Hughesről*. Janus/Gondolat, Budapest. 79–116.
- Bókay Antal 2009. Álom-írás, álom-írók. In: Csányi Erzsébet (szerk.) *Csáth-járó át-járó: Csáth Géza, az irodalmi és pszichológiai diskurzusok metszéspontja*. VMFK BTK, Újvidék. 9–33.
- Bollobás Enikő 2002. Énné váló álarc, álarcá váló Én (a tükörben): a plathi Bildung természetrajzához. In: Rác István – Bókay Antal (szerk.) *Modern sorsok és késő modern poétikák: Tanulmányok Sylvia Plathról és Ted Hughesről*. Janus/Gondolat, Budapest. 59–78.
- Bryan, Sharon 1993. Hearing Voices: John Berryman's Translation of Private Vision into Public Song. In: Kelly, Richard J. – Lathrop, Alan K. (eds.) *Recovering Berryman: Essays on a poet*. University of Michigan Press, Ann Arbor. 141–153.
- Even-Zohar, Itamar 1995. A többrendszerezőség elmélete. Ford. Ambrus Judit. In: *Helikon* 41/ 4: 434–450.
- Ferencz Győző 1999. John Berryman: a megsokszorozódott személyiség és a költői én. In: Uő.: *Hol a költészet mostanában? Esszék, tanulmányok*. Nagyvilág, Budapest. 119–126.
- Ferencz Győző 2004. *Trauma és költészet: Radnóti költővé érése*. [mta.hu/fileadmin/I\\_osztaly/eloadastar/ferencz\\_radnoti.rtf](http://mta.hu/fileadmin/I_osztaly/eloadastar/ferencz_radnoti.rtf) (A letöltés ideje: 2013. augusztus 10.)
- Ferencz Győző 2009. *Radnóti Miklós élete és költészete: Kritikai életrajz*. Osiris, Budapest.
- Freud, Sigmund 1993. *Az álomfejtés*. Helikon, Budapest.
- Gergely Ágnes 1998. *Pompóné könyve: Brit, észak-amerikai, afrikai nonszensz versek*. Mágus, Budapest.
- Gömöri, George – Wilmer, Clive (eds.) 1999. *The Life and Poetry of Miklós Radnóti: Essays*. Columbia University Press, New York.
- Gömöri György 2004. Radnóti-est Londonban. *Magyar Napló*, 16/ 2: 52.
- Hárs György 2010. Radnóti – ahogy tetszik. In: *Múlt és jövő*.

- [http://www.multesjovo.hu/en/aitdownloadablefiles/download/aitfile/aitfile\\_id/69/](http://www.multesjovo.hu/en/aitdownloadablefiles/download/aitfile/aitfile_id/69/) (A letöltés ideje: 2013. augusztus 10.)
- Heller Ágnes 2011. *Az álom filozófiája*. Múlt és Jövő Kiadó, Budapest.
- Lengyel András 2009. A Radnóti-kutatás néhány kérdése: Centenárium i jegyzetek. In: Olasz Sándor – Zelena András (szerk.) „Mert annyit érek én, amennyit ér a szó”: Szegedi Radnóti-konferenciák. SZTE BTK, Szeged. 9–16.
- Magyari Andrea 2008. *Vallomás és önéletrajziség: Fogalomanalízis Plath művei alapján*. Doktori disszertáció, ELTE BTK. <http://doktori.btk.elte.hu/lit/magyariandrea/diss.pdf> A letöltés ideje: 2013. augusztus 10.
- Nietzsche, Friderich 1986. *A tragédia születése avagy görögség és pesszimizmus*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Ozsváth Zsuzsanna 2004. *Orpheus nyomában: Radnóti Miklós élete és kora*. Ford. Hernádi Miklós. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Páli Gabriella 2010. *Az önkimondás alakzatai Radnóti Miklós költészetében*. Kézirat, PTE, Pécs.
- Pilinszky János 1999. Radnóti Miklós. In: Hafner Zoltán (szerk.): *Pilinszky János: Publicisztikai írások*. Osiris, Budapest. 1999. 731–733.
- Pócsik Anett 2007. Radnóti Miklós kései lírájának lehetséges kánonbeli helye a német nyelvű holokauszt-irodalom tükrében. In: *Szkholion*. [http://www.szkholion.unideb.hu/content/rov/skhmap/09\\_1/bonc/pocs.pdf](http://www.szkholion.unideb.hu/content/rov/skhmap/09_1/bonc/pocs.pdf) (A letöltés ideje: 2013. augusztus 10.)
- D. Rác István 1996. *Költők és maszkok: Identitáskereső versek az 1945 utáni brit költészetben*. Kosuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Rosenthal, M.L. 1967. *The New Poets: American and British Poetry Since World War II.*, Oxford University Press, London, New York.
- Sherwin, Miranda 2011. John Berryman and Psychoanalytic Poetics. In: Uő.: „Confessional” Writing and the Twentieth-Century Literary Imagination. Palgrave Macmillan, Basingstoke. 51–94.
- Szathmári István 2001. A műfordítás jelentőségéről. In: Andor József – Szűcs Tibor – Terts István (szerk.) *Színes eszmék nem alszanak... Szépe György 70. születésnapjára II.* Lingua Franca, Pécs. 1171–1777.
- The Complete Poetry* 1980. Ford. Emery, George. Ann Arbor MI, Ardis.
- Tverdota György 2009. Újratemetés és kisajátítás: József Attila és Radnóti Miklós „komor föltámadása”. In: *Műhely – kulturális folyóirat*, 32/ 5: 73–78.
- Tverdota György 2010. „Zord bűnös vagyok, azt hiszem”: József Attila kései költészete. PTE – Pro Pannonia.
- Vári György 2007. Aki nem száll gépen fölébe: Ferencz Győző: Radnóti Miklós élete és költészete. In: *Jelenkor*. <http://jelenkor.net/main.php?disp=disp&ID=1190> (A letöltés ideje: 2013. augusztus 10.)
- Vári György 2009. „Mert annyit érek én, amennyit ér a szó”: Kultusz, figuráció és kulturális emlékezet összefüggései Radnóti Miklós költészetében. In: Olasz Sándor – Zelena András (szerk.) „Mert annyit érek én, amennyit ér a szó”: Szegedi Radnóti-konferenciák. SZTE BTK, Szeged. 35–42.

*Brancheiz, Anna*

**Miklós Radnóti and the American Confessional Poetry – Additional Notes on an Analogy**

For a long time, interpretations of Miklós Radnóti's poetry have been determined by the reading methods with the martyr-poet of the *Tajtékos ég* in the centre. Contrary to this, approaches that took stand on the unity of the oeuvre also came up. In connection with this, among other things, the interpretations that are about the poems from the aspect of Radnóti's life events are also interesting. While the question of identity has an important role in the poems, the poetry of Radnóti – as Győző Ferencz points out in his monograph – can be viewed as parallel to confessional poetry. This idea can be also relevant because Radnóti's English reception is really extensive: he is not only the most translated Hungarian poet, but also three monographs, many anthologies and studies have been published about him. The extent of the English – American reception and Ferencz's idea of the confessional characteristic of Radnóti's poems offer the opportunity to examine the poetry of a Hungarian poet from an English point of view. Although Ferencz mentions some of the confessional poets, he does not show the concrete connections this paper is about. Taking also advantage of comparative studies, the aim is to look at the confessional characteristics of some of Radnóti's poems point by point.





# VI. TUDOMÁNYTÖRTÉNET



*Nádor Orsolya*

## **A Magyarságtudomány című folyóirat szerepe a hungarológia fogalmának alakulásában<sup>1</sup>**

### **1. A megismertetés vágya: a hungarológia születése (bevezető gondolatok a magyarságtudomány múltjáról)**

A magyarságtudomány gyökerei a 18. századig nyúlnak vissza, arra az időre, amikor a területhez, az országhoz való tartozás tudata – az ún. hungarus-tudat<sup>2</sup> – és nem a nyelvi hovatartozás volt az identitás alapja. Ekkor kezdi érdekelni a tudomány művelőit szűkebb és tágabb pátriájuk hagyománya, a közös területen osztozó, eltérő nyelvű és kultúrájú népek története, föld- és néprajza, szokásai, etnikai jellemzői. Az érdeklődés kisebb és nagyobb terjedelmű, nép- és államismereti művek, nemzetkarakterológiai írások születéséhez vezetett. Az egyik legnevesebb és legigényesebb alkotás, a latin nyelvű *Notitia Hungariae* (1735–43) a felföldi polihisztor, Bél Mátyás munkája nyomán jött létre. Ennek az előszavában olvashatók a következő gondolatok: „olyannak akartam bemutatni Magyarország képét, amely egyetlen pillantásra elárulja régi szépségét, és a hibákat is, amik utóbb elcsúfították. /.../ Sok minden van Magyarországon, amit részben a külföldiek irigysége ferdített el és tett gyűlöletessé, részben a mieink érdektelensége megvetetté; sok olyan is van azonban, amit homály borít és az elfeledéssel küzd...”<sup>3</sup> Ezek a gondolatok – a mindenkor korstílusnak és ideológiai hangsúlynak megfelelően – azóta is jelen vannak a magyarságtudomány tárgykörébe tartozó művekben: kiválaszt a szerző egy területet (pl. az irodalom, a művészet tárgyköréből), amiről azt gondolja, hogy kulturális hovatartozásától függetlenül, mindenkinek tudnia kell róla, vagy éppen a teljességre törekszik, amint Bél Mátyás is tette a *Notitia* köteteiben, majd megpróbálja valamilyen nyelven, kezdetben latinul, majd később németül és nemzeti nyelveken is, objektív szemléletre törekedve bemutatni. Persze, az objektivitást nem

<sup>1</sup> A tanulmány alapját képező előadás a veszprémi „Nemzetpolitika és magyarságtudomány” című konferenciára készült (2012. október 26–27.)

<sup>2</sup> A hungarus-tudatról írja Kosári Domokos: „A Hungarus-értelmiség egészében véve a soknemzetiségű ország egykorú társadalmának, a modern nemzetek kialakulása, szétválása előtti korban, sajátos jellemzőkkel bíró történeti jelensége volt. Mindegyik érdekelt nemzet közös előzményeihez, múltjához tartozott. /.../ Igaz, hogy a Hungarusok a régi Magyarországot tekintették hazájuknak, de ez másféle kötődés volt, mint a nyelvi nacionalizmusoké.” (Kosáry 1984, 806–807).

<sup>3</sup> Részlet a *Notitia* előszavából (ford. Tarnai Andor). In: Tarnay Andor (szerk.) *Bél Mátyás: Hungariából Magyarországra felé*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest. 1984. 202.

mindig sikerül megvalósítani. Pártatlanságot várunk a szerzőtől, aki egyes népek jellemvonásait próbálja külön-külön, vagy éppen összevető módszerekkel elemezni – különösen fontos ez, ha más etnikumhoz tartozóként olvassuk a gondolatait –, de abban az időben, amikor az etnográfiaival összefonódva a nemzetkarakterológia kibontakozott, ez még nem tartozott az elsődleges követelmények közé. A szlovák nemesi származású, a magyar mellett németül és szlovákul is publikáló, kezdetben hungarus gondolkodású Csaplovics János például, aki a Tudományos Gyűjteményben jelentette meg *Ethnographiai Értekezés Magyar Országról* című írását (1822), úgy próbálja elkerülni a szubjektivitás csapdáját, hogy párhuzamosan ír az együtt élő népek jellegzetes vonásairól. De talán egy rövid idézet a műből elég annak igazolására, hogy ezt a célt nem tudta maradéktalanul megvalósítani, különösen, ami az „oros” (ruszin) népre vonatkozik: „34. Ittason a’ magyar bús és maga el szánt; a Tót igen okos akar lenni; a’ Sváb fecsegő és tehetetlen, az Oláh garázda és vérengző, az Orosz magába morogó és boszú álló. 35. A’ feleség a’ Magyarnek és a’ Tótnak fele segítség; a’ Svábnak szolgáló, az Oláhnak verekedő társ, az Orosznak és a’ Rácznak házi állat.”<sup>4</sup> Voltaképpen a szándék: Magyarországnak és népeinek leírása emelte a hungarológia-fogalom alakulásával kapcsolatban tárgyalt művek közé.

Sokkal közelebb van a későbbi hungarológiai szemlélet tartalmához Edvi Illés Pál 1835-ben *Miben áll a’ Magyar-Nemzetiség?* címmel megjelent írása<sup>5</sup>, mert ő már azt keresi a magyar nemzeti nyelvben, szokásokban, életmódban, jellemben, ami „éppen csak a magyarnak sajátja, egyéb népeket a földszínen kizárólag”.

A nemzeti jellemtan megalkotójának tekintett Rónay Jácint pedig már azt az igényt is megfogalmazza, ami mind a magyarságtudomány, mind a hungarológia későbbi művelőinek gondolkodását motiválja: „Külföldi utazásainkban feljajdulunk, ha a világ mit sem tud rólunk, ha nem hallja égbekiáltó nemzeti zajunkat, ha nem ismeri dicső magyarságunkat, mely oly kábító fényben ragyog önszemeink előtt; és még is, mi vagyunk azok, kik mindenre ráérünk, csak hazánk megismerésére vagy megismertetésére nem, mindenre van pénzünk, csak hazánkban utazásra nincs!”<sup>6</sup> Tehát az önismerettel kellene kezdeni, mégpedig kritikusan, nem szépítve a valóságot, és csak ennek a tudásnak a birtokában ismertessük meg magunkat másokkal. Ez az igény majd a 20. században merül fel igen határozottan, amikor a nemzeti trauma okaira próbál választ keresni az értelmiség.

De nemcsak az etnográfusok foglalkoztak azzal, hogy mit kellene tudnunk magunkról, és mit kellene másoknak tudniuk rólunk. Kezdetről jelentős feladatot

<sup>4</sup> Csaplovics János 1822. *Ethnographiai Értekezés Magyar Országról*. IV. rész. Tudományos Gyűjtemény 1822. VI. kötet 90.

<sup>5</sup> Edvi Illés Pál 1835. *Miben áll a’ Magyar-Nemzetiség? Magyar Hazai Vándor* 52.

<sup>6</sup> Rónay Jácint 1847. *Milyen a magyar? Hazánk* 4: 1.

vállaltak a nyelvtanárok is, akik nemcsak a nyelvtannal ismertették meg diákjaikat, hanem gondot fordítottak kulturális ismereteik megalapozására is. A korai magyar nyelvkönyvek, így pozsonyi Bél Mátyás tizennyolc kiadást megért *Der ungarische Sprachmeister*-e, a bécsi Márton József szótára, nyelvtanító könyvei és nyelvtanai, a prágai Riedl Szende nyelvtanai és irodalmi szöveggyűjteménye, az angliai Csink János, a párizsi Kont Ignác tankönyvei és „mutatványai” a magyar irodalom régebbi és egészen friss alkotásaiból nemcsak a magyar grammatikai és lexikai ismeretek tárházai, hanem egyben a hungarológiai ismeretterjesztés eszközei is voltak. Az irodalmi és történelmi szemelvények megjelenése ekkor még csak járulékos elem a nyelvtanulásban, és csak a „serdültebbek” – a haladók számára jelenthet örömet, amikor megbirkóznak egy-egy vers, novella vagy regényrészlet szótározásával, fordításával. Nyelvtanáraink többsége idegen nyelven is jelentetett meg könyveket, így Kont Ignác a magyar oktatásügyről írt franciául, Márton József *Pannónia* címmel német nyelvű hungarológiai folyóiratot indított, és sorolhatnánk tovább a példákat.<sup>7</sup>

A 18–19. századi etnográfusok, nyelvmesterek, polihisztor felkészültségű kutatók és nem utolsó sorban azok a szépírók, akik megkezdték Magyarország felfedezését, és különböző szempontok alapján, összefoglaló munkáikban megpróbálták tudományos igénnyel bemutatni eredményeiket az anyanyelvű és idegen nyelvű célközönségnek, a későbbi *magyarságtudomány*, illetve a *hungarológia* előfutárainak tekinthetők.

## 2. A hungarológia és (?) a magyarságtudomány

A *hungarológia* mint egyetemi diszciplína – tehát a magyar mint idegen nyelv tanítása, a magyar műveltség célszerűen, a befogadó közeg kultúrájához igazodó megismertetése idegen nyelven – és a fogalom körvonalai néhány évvel előbb jelentek meg külföldön, mint a tudományos igényű, a belső önismereti tudás fejlődését szolgáló magyarságtudomány.

Egy rövid életű, különleges tehetségű egyéniség, Gragger Róbert (1887–1923) került a berlini Humboldt Egyetem frissen megalapított magyar tanszékének vezetői székébe. Saját korábbi, ösztöndíjas tapasztalataiból tudta, mit jelent egy kevésbé ismert nyelv és kultúra meggyökereztetésében a befogadó ország értelmiségének párfogása, hiszen az ő egyik legközelebbi diákkori barátjából, Karl Beckerből orosz kultuszminiszter lett, aki személyes indíttatásoktól vezérelve is támogatta a

<sup>7</sup> Erről részletesebben lásd Nádor Orsolya tanulmányát in: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya szerk. (2006) *Magyar nyelvmester*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 15–30.

hungarológia ügyét, a diákbarátság harmadik tagja pedig Klebelsberg Kunó volt, aki múlthatatlan érdemeket szerzett a modern hungarológiai intézményrendszer megteremtésében.

A diszciplína történetével foglalkozó írások mindegyike<sup>8</sup> megemlíti, hogy Gragger kitalálta, művelte, de tételesen nem határozta meg, mit is ért – az ő szóhasználatára szerint – „*Ungarologie*” alatt. Az általa indított *Ungarische Jahrbücher* című periodika 1921. évi 1. számában jelent meg beköszöntő, programadó írása, a *Munkatervünk*. Ebben több olyan gondolatot is megfogalmaz, amely a magyarság megismertetésének korai szándékait hídként köti össze a két világháború közötti, már intézményesült hungarológiával. Az első sorokban ezt olvashatjuk: „Ha a ránk szakadt borzalmak fő oka a népek egymásról nem tudása, az ebből fakadó bizalmatlanság és szándékos félrevezetés, a góg és mások lebecsülése volt, akkor most már minden, felelősségtudattól áthatott ember elsődleges kötelessége az, hogy törekedjék az egyes népek és életkörülményeik elfogulatlan megismertetésére.”<sup>9</sup> A korai, 18–19. századi „magyarságtudósoknak” nem kellett ilyen kihívással szembenéznük, az ő esetükben sokkal inkább a magyarság, s nem mellékesen a vele együtt élő más etnikumok múltjának, jelenének, hagyományainak, életkörülményeinek feltárását célzó tudományos gondolkodás megszületéséről, valamint a nemzetfogalom átalakulásának folyamatáról árulkodnak a kisebb-nagyobb terjedelmű összefoglalások. A 20. század első felében azonban az írástudókat egy konkrét történelmi helyzet megoldhatatlansága foglalkoztatta: arra keresték a választ, hogyan történhetett meg az örökkévalónak hitt történelmi Magyarország szétesése. Sokan sokféle választ véltek találni, de van egy közös pont ezekben az írásokban: az ország, a kultúra ismertségének hiánya. (Ennél azért bonyolultabb volt a helyzet, de az már a politika színterére tartozik – gondoljunk csak arra, hogy a későbbi Csehszlovákia Londonban élő vezetői már 1915-ben megrajzolták majdani országuk határait, a születő román és szerb–horvát–szlovén királyság politikusai pedig 1916-ban a Bánát birtokba vételére kötöttek titkos alkut. Az újonnan meghúzott országhatárok azt is világossá tették, hogy a döntéshozók nemcsak a történelmi múltat és a földrajzilag összetartozó tájakat, de az etnikai szempontokat is teljesen figyelmen kívül hagyták – szemben a vasútvonalakkal...)

Gragger hangsúlyozza Magyarország, a magyar kultúra „különleges szerepét”, „kulturális vagy politikai kísérleti terep” jellegét, sőt a térség „archimédeszi pontját”

<sup>8</sup> A teljesség igénye nélkül: Jankovics József (1986), Kósa László (1991), Giay Béla (1990) írásai tájékoztatnak a diszciplína kialakulásáról és tartalmi változásairól.

<sup>9</sup> Gragger Róbert: *Munkatervünk* (Ford. Hegedűs Rita). In: Giay Béla (vál.) 1990. *A hungarológia fogalma*. NHK, Budapest. 1990. (Elektronikusan elérhető: <http://mek.oszk.hu/02000/02055/02055.pdf>)

nak” tartja a Kárpát-medencét<sup>10</sup>, amelyről csak akkor lehet reális képet közvetíteni a külföld felé, ha a teljes magyar szellemi, társadalmi, gazdasági élet bemutatására vállalkozik a kultúra közvetítője. A különlegességek között bemutatná a nyelvet, de hangsúlyozza, hogy a nyelvtudományi megközelítés nem lehet öncélú, grammatika-központú, hanem a kutatás során „világos képet kell nyernünk a népről, képességeiről, különlegességeiről”<sup>11</sup>. Kiemelt szerepet szán az irodalomnak, a filológiának, amely az ő értelmezésében kultúr- és művészettörténetté szélesedik, valamint az állam- és jogtudományi, gazdasági ismeretek közvetítésére. De talán nem is ezek a területek, hanem a szemlélet a fontos: az „Ungarologie” nemcsak a magyarságra vonatkozik, hanem szélesebb körű, kelet-közép-európai és délkelet-európai kitekintést is feltételez.

A berlini egyetem fiatal, közép-európai műveltségű tanára tehát kijelölte egy későbbi lehetséges tudományterület körvonalait, leginkább a kultúrákövetítés kívánatos szemléletmódját, sőt az intézményrendszert is kitalálta: nyelvi lektort foglalkoztatott, tudományos műhelyt hozott létre, német nyelvű kiadványokat jelentetett meg, a két nép tudós ifjai közötti szorosabb kapcsolatok háttereként Collegium Hungaricumot szervezett.<sup>12</sup> Munkássága ma is kiemelten fontos – egyebek között tartalmi viszonyítási pontként a hungarológia vs. magyarságtudomány fogalomtisztázó vitáiban, amelyek már a húszas években megjelentek és a külföldi és a hazai intézményrendszer létrehozását kísérték, de azóta is tartanak: szinonima-e a két fogalom, milyen tartalom tartozik egyikhez és a másikhoz, megkülönböztethetjük-e a belső önismeretet szolgáló irodalmi, nyelvészeti, társadalomtudományi tudást a kifelé irányuló ismeretátadás tartalmától, szemléletétől? Talán a *Magyarságtudomány* folyóirat filozófiájának és tartalmának, valamint az ugyanilyen névvel megalapított egyetemi intézet működésének rövid áttekintése közelebb vihet a válaszhoz: miért ezt a szót és nem a másikat választották, s ha a tevékenységeket tekintjük, nem kapunk-e világosabb képet arról, hogy e két terület mégis megérdemli a külön elnevezést azzal a kikötéssel, hogy a köztük lévő közös halmaz – a magyarság történetéről, földrajzáról, művelődés- és művészettörténetéről, nyelvéről, irodalmáról, néprajzáról stb. összegyűjtött tudás – létét nem lehet megkérdőjelezni. Legfeljebb a kifelé és a befelé irányuló szemlélet tér el, mert mást és máshogy merít ebből a forrásból.

<sup>10</sup> i.m. 7.

<sup>11</sup> i.m. 11.

<sup>12</sup> Gragger Róbert berlini munkásságáról több publikációjában megemlékezik Ujváry Gábor, aki a két világháború közötti kulturális diplomácia kutatója: pl. a Rubicon című folyóiratban, 2009-ben *A hungarológia atyja, Gragger Róbert* címmel, amely elektronikusan olvasható itt: [http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/a\\_hungarologia\\_atyja\\_gragger\\_robert/](http://www.rubicon.hu/magyar/oldalak/a_hungarologia_atyja_gragger_robert/); valamint nemrégiben egy disszertáció is készült: Brandt Györgyi: *A hungarológia intézményrendszerének létrehozása. Gragger Róbert a berlini egyetemen* (2001). A disszertáció tézisei olvashatók itt: <http://doktori.btk.elte.hu/hist/brandtgyorgyi/tezis.pdf>

### 3. *A magyar népi mozgalom szerepe a magyarságtudomány létrejöttében*

A fentiekből látható, hogy a magyarságról szóló ismeretek közvetítésének tudományos igényű, intézményrendszerrel is megtámogatott *módja* még az első világháború éveiben jött létre, de nem Magyarországon, hanem külföldön. A történetkutató tudományos intézetekben – elsőként a Konstantinápolyi Magyar Tudományos Intézetben (1917–1918) – megkezdődött a magyar – osztrák, olasz, török stb. kapcsolattörténetek levéltári anyagának feltárása, a Collegium Hungaricumok pedig a magyarországi ösztöndíjasokat segítették abban, hogy külföldi kutatói tapasztalatokat szerezzenek és hazájuk számára is gyümölcsöszthető szakmai kapcsolatokat alakítsanak ki. A 19. században, többnyire az összevető történeti nyelvészet térhódításának köszönhetően, de mégiscsak véletlenszerűen alapított magyar nyelv-oktató helyeket tudatos tervezéssel kialakított hálózat váltotta fel a külföldi egyetemeken, ahol magyarországi támogatással vagy közreműködéssel főként egyszemélyes lektorátusok, valamint a graggeri modell nyomán több oktatót is foglalkoztató, a nyelv mellett irodalmat, történelmet, művészettörténetet is közvetítő tanszékek alakultak. A Klebelsberg Kunó vezette kultusztárca múlhatatlan érdemeket szerzett a tudatos fejlesztésben, hiszen felismerték, hogy a „kultúrfölény” indirekt módon érvényesíthető a leghatékonyabban: a nyelvtanulók nemcsak a grammatikát és a szókincset tanulják, hanem elkötelezett hívei lesznek a nyelv kultúrájának és nyelvközösségének is.

Magyarországon eközben, a húszas évek második felétől kezdve, a fiatal író-nemzedék egy csoportjának érdeklődése – többnyire már származásuk, gyökereik okán is – a magyar parasztság felé fordult, ott keresték a tiszta értékeket. Közismert neveket találunk a névsorban, így Illyés Gyulát, Erdélyi Józsefet, Kodolányi Jánost, Tamási Áront, Féja Gézát, Veres Pétert, és mindenekelőtt a népi írók mozgalmának „ideológusát”, Németh Lászlót. A mozgalom legteljesebb áttekintését Borbándi Gyula 1983-ban megjelent monográfiájának köszönhetjük.<sup>13</sup> A szerző ezt írja a kezdetekről és a csoportosulást életre hívó okokról: „Az ifjú értelmiségiek társulásaiban és a diákszervezetekben mind többen emlegették, hogy gyökeres reformra szorul a közgondolkodás és az ország társadalmi berendezkedése. Ezeket a fiatalokat nem elégitették ki a kormányzat intézkedései és ígéretei. Idegenkedéssel töltötték el őket a hazafias és vallásos frázisok. Semmitmondónak és üresnek érezték a revizionista szölamokat. Kifogásolták, hogy a hatalmon lévők csak felületi változásokra hajlandók, de nem akarnak, vagy nem tudnak lehatolni a bajok gyökeréig.”<sup>14</sup> A húszas évek végén, harmincas évek elején több olyan kiadvány is megjelent, ahol ennek az

<sup>13</sup> Borbándi Gyula 1983. *A magyar népi mozgalom*. Püski Kiadó, New York.

<sup>14</sup> i.m. 128.



írói csoportosulásnak a tagjai külön – külön vagy akár együttesen is szót kaptak,<sup>15</sup> 1932-ben pedig, amikor Németh László elindította a *Tanú* című folyóiratot, már élesen elkülönültek egymástól a társadalmi változást akaró népiek, akik ebben a folyamatban szívesen vállaltak volna szerepet is, és az ún. népiesek, akik megmaradtak az irodalom mezsgyéjén. A mozgalom a részletes elemzése, a népi – urbánus viták említése messzire vinne mostani tárgyunktól, annyit azonban még szükséges megjegyezni, hogy nemcsak beszéltek a társadalom mélységeiben rejlő bajok okairól, hanem a harmincas évek közepétől kezdve, a szociológia tudományának módszereit ötvözve szépirói tehetségükkel, szociográfiai művek sorát tették közkinccsé egy-egy tájegységről, ill. jelenségről.<sup>16</sup> Ezek a művek rádőbentették az értelmiséget arra, mennyire nem ismeri a magyarság önmagát a maga valóságában, és arra, hogy az írás nemes feladata mellett az ismeretterjesztés is fontos küldetésük. Ennek a gondolatnak a jegyében jött létre a Szegedi Fiatalok, Erdélyben pedig az Erdélyi Fiatalok csoportja, s kezdetben, az 1927-ben életre hívott *Debreceni Nyári Egyetem* programjában is fontos szerepet töltött be a hazai, valamint a külhoni magyar résztvevők tájékoztatása. Az intézmény profilja azonban viszonylag gyorsan átalakult, és egy évtizeddel később már százával látta vendégül nemcsak a társadalom, a művészetek és a kultúra sokféle területével ismerkedő magyar fiatalokat, hanem egyre nagyobb számban fogadta a magyar nyelv és főként a hungarológia iránt érdeklődő külföldieket is. A Nyári Egyetem fennállásának hatvanadik évfordulójára megjelent monográfia<sup>17</sup> adatai szerint az első évben a 25 résztvevőből még csak három külföldi volt – ők is magyarok, s az előadások is inkább az általános ismeretterjesztést tűzték ki célul,<sup>18</sup> de Milleker Rezső igazgató 1928 tavaszán kelt jelentésében a kisebbségbe került magyarság szolgálata mellett („Szükségesnek tartom, hogy az előadások fő súlya a megszállt területek magyarságának szükségleteit lássa el. Ezért a magyar irodalom, művészet, zene, történet, föld- és néprajz stb. tárgyú előadásokkal rendszeres képet kapjon az illető a magyar kultúráról.”)<sup>19</sup> már a hungarológiai célok is megjelennek: szeretnének finn, lengyel, bolgár és török hallgatókat is fogadni.<sup>20</sup> Hankiss János, aki 1928-ban vezette a programot, a magyar természeti, társadalmi, művészeti értékek megismertetése mellett megteremtette a magyar résztvevők számára az európai ki-

<sup>15</sup> Egyebek között: Nyugat, Napkelet, Tanú, Protestáns Szemle, Válasz, Kelet Népe

<sup>16</sup> Egyebek között: Nagy Lajos: *Kiskunhalom* (1934), Illyés Gyula: *Puszták népe* (1936), Szabó Zoltán: *A tardi helyzet* (1936), Veres Péter: *Az Alföld parasztsága*, Féja Géza: *Viharsarok* (1937), Kovács Imre: *Néma forradalom* (1937)

<sup>17</sup> Némédi Lajos 1988. *Emlékek, adatok és gondolatok. A Debreceni Nyári Egyetem hatvan esztendejéről 1927–1987*. Debrecen.

<sup>18</sup> i.m. 14.

<sup>19</sup> i.m. 15.

<sup>20</sup> i.m. 15.

tekintés lehetőségét is részben nyelvi órák („idegen nyelvi séták”), részben irodalmi előadások formájában.

A nyári egyetemmel egy időben alakult meg a gondolatszabadság jegyében a debreceni *Ady Társaság*, amely az irodalom, zene, képzőművészet alkotásaival és alkotóival ismertette meg az érdeklődőket. A harmincas évektől kezdve egyre szorosabban kötődött a népi írók mozgalmához, részt vállalt nemcsak a kortárs irodalom, hanem a magyar kultúra és néphagyományok értékeinek közvetítésében is. A két említett debreceni intézmény mellett egy harmadik, a *Debreceni Szemle* (1927–1944) is ide kívánczok, részben azért, mert az egyetem, a nyári egyetem, a társaság működése természetes módon maga után vont a önálló periodika létrehozásának igényét, részben a személyes kapcsolatok miatt, mivel a Debreceni Nyári Egyetem két vezetője, Hankiss János és Milleker Rezső jegyezték a lapot. A lapszámokat nézegetve feltűnő, hogy a természettudományi és társadalomtudományi témák váltakozva jelennek meg. Noha volt egy kisebb rovata is Hungarica címmel, ahol a külföldön gyűjtött magyar vonatkozású közleményeket megjelentették, döntően mégis – ismeretterjesztő szándékára tekintettel – a *magyarságtudomány* területéhez sorolható ez a kiadvány.

#### 4. A Magyarságtudomány (1935–1937; 1942–1943)

A *Szegedi Fiatalok* csoportosulása olyan fiatal értelmiségiekből állt össze, akik a népi mozgalom által megfogalmazott közös célt a saját tudományterületeik kutatásával és az eredmények mind szélesebb körhöz való eljuttatásával akarták szolgálni, Nem fogadták el a felszínes „búsmagyarkodás” akkori divatját, hanem tenni akartak annak érdekében, hogy nemzedékük tagjai objektív ismeretekkel felvértezve, a legjobb tudás birtokában képviselhessék a magyarság ügyét. Németh László több írásában is foglalkozik a nemzeti ön- és helyzetismeret tudományának megteremtésével, sőt egy társaság létrehozásának tervét is felveti a Válasz 1934. évi első számában. *Hungarológiai Társaságnak* nevezi el és a következő célokat jelöli ki: „1. a különböző ismeretköröket összehangolni, 2. a fiatal kutatókat a nemzeti tájékozódás munkájába beállítani, 3. a magyar közönség öntudatát és magatartását az új tannal átítani.” A célok teljesüléséhez ő is fontosnak tartja a saját sajtót, ezért felajánlja a Választ. A témakörök között szerepel a magyar nyelv, a néptörténet, táj kutatás, az antropológia, a Duna-menti népek vizsgálata, valamint az európai eszmék és a magyarság kapcsolatainak feltárása.<sup>21</sup> Gragger hungarológiai felfogásával szemben ez

<sup>21</sup> Németh László 1934. Egy Hungarológiai Társaság terve. *Válasz* 1: 69–70. (Elektronikusan elérhető újraközlése in: Giay Béla (vál.) 1990. *A hungarológia fogalma*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Bp. 35–38. <http://mek.oszk.hu/02000/02055/02055.pdf>)

a koncepció sokkal inkább a belső önismeret fejlesztését szolgálja, nem esik szó a külföld lehetséges bekapcsolásáról.

Ennek a rövid írásnak a gondolatát viszi tovább az új folyóirat, a *Magyarságtudomány* 1935. évi 1. számában *A magyarságtudomány feladatai* című tanulmányában. Egyre szűkülő, koncentrikus körök formájában jut el az általános sors-tudománytól, a teológiától az európaiságon, majd közép-európaiságon a legbelső körig, a magyarságig. „Ha az általános sorsstudomány a legkülső kör, a magyar sorsstudomány, vagy mint folyóiratunk címlapja mondja: a magyarságtudomány a legbelső.”<sup>22</sup> Ezt az új közelítést, szemléletet – amit hol magyarságtudománynak, hol hungarológiának nevez – el is határolja a hagyományos, differenciált tudomány-felfogástól, amikor ezt írja: „A hungarológiának természetében van egy bizonyos dilettantizmus; hiába szakember valaki az embertanban, ha ahhoz, hogy hungarológus lehessen, még irodalomtörténésznek, tájféldrajzosnak, történésznek, nyelvésznek, a környező népek ismerőjének, vallásbölcseinek stb. is kell lennie.”<sup>23</sup> Említi a cikkben azt a nagyszabású hungarológiai vállalkozást is, amit a Királyi Magyar Egyetemi Nyomda indított el Hóman Bálint és Szekfű Gyula *Magyar történetének* (1935) kiadásával. Érdemes egy rövid pillantást vetni a szerkesztők által megalkotott hungarológia-fogalomra, mert az teljes egészében megfelel a Magyarságtudomány folyóirat nemzeti önismereti koncepciójának. „Mi a hungarológia? A magyarságra vonatkozó ismereteink összessége; az a tudomány, mely a magyarság múltjával, testi és lelki alkatával, szellemi értékeivel és természeti életfeltételeivel foglalkozik. Magában foglalja a történeten kívül a földrajzot, a néprajzot és antropológiát, az irodalom- és művészettörténetet, valamint a magyarság minden egyéb életmegnyilvánulásának vizsgálatát is.”<sup>24</sup>

Már a folyóirat legelső évfolyama is teljesíteni látszik az eredeti célt: több paraszti tárgyú írást is közöltek (pl. az első számban Tomori Violától a *Paraszttypológia, vagy parasztismeret?* a második számban pedig *Paraszt személyiségkutatás. Temperamentum vizsgálatok a csengelei tanyákon* című írást közölték, valamint egy teljesen más területről, a zene világából Szabolcsi Bence: *Vidék, nép és népiesség a magyar zenei romantika programjában* című tanulmányát, de megjelennek a néprajzosok: Ortutay Gyula, aki egyben a folyóirat szerkesztője és Gunda Béla is. A Németh László által szorgalmazott esetleges önálló tudomány körvonalai azonban nem mutatkoztak.

<sup>22</sup> Németh László 1935. A magyarságtudomány feladatai. *Magyarságtudomány* 1: 2–13. (Elektronikusan elérhető újraközlése in: Giay Béla (vál.) 1990. *A hungarológia fogalma*. NHK, Bp. 38–60. <http://mek.oszk.hu/02000/02055/02055.pdf>)

<sup>23</sup> i.m. 46.

<sup>24</sup> *A Királyi Magyar Egyetemi Nyomda jelentése a Magyar Történet befejezéséről és a magyarság tudományos megismerését szolgáló hungarológia sorozat további köteteiről*. Budapest, é.n.

A második évfolyamban már több olyan tanulmány is helyet kapott, amely a „másik oldalról”, a külföld felől tekint a magyarságra (Bibó István és Csiszár Béla írnak *A mai külföld szemlélete a magyarságról* címmel egy-egy áttekintést, Bárdos József pedig a 18. századi francia enciklopédiákban vizsgálja Magyarország jelenlétét – ez a következő két számban is folytatódik). Emellett a környező népek és a magyarság közötti kapcsolatok megismertetése is megkezdődik: Mester Miklós az erdélyi románok 1860 és 1863 közötti törvényhatósági küzdelmeire irányítja a nemzetiségi konfliktusok gyökereit megérteni akaró olvasó figyelmét. A fentiek közül Bibó önkritikus tanulmánya<sup>25</sup> beleillik a fogalomtiszta írások sorába: kifejti, hogy a magyarságkép vizsgálata kapcsán elsősorban a „Művelt Nyugat”-ot tartjuk szem előtt, a közelebbi, közép- és kelet-európai dimenzió már kívül esik az érdeklődésünkön, noha fontos lenne látnunk, hogy a kettő bizony jelentős eltéréseket tartalmaz. A kulcsfogalmak, amelyek köré a gondolatait fűzi: az egzotikummal és naiv feltételezésekkel teli *magyar hangulat*, amelyhez mi magunk is hozzájárulunk; a magyar *viselkedés* – itt felhívja a figyelmet arra hogy kép egészében pozitív, de vannak eltérések a külföldön többnyire elismert (és jobban ismert) arisztokrácia és az átlagos, a középosztálybeli magyar között; és nem kerüli meg a politika aktuálisan kényes kérdését: hogyan jelenik meg a magyarság mint *politikai egység* a külföld szemében. Álláspontja árnyalt, de végül is megegyezik a folyóirat valóságfeltáró szellemiségével. A revízió jelenségét véleménye szerint Európa destabilizáló tényezőként éli meg: „Eltekintve azoktól a dinamikus külpolitikát folytató államok polgáraitól, akik a magyar revíziós mozgalmat mint külpolitikai szövetségést veszik számba, a nyugat-európai közvéleményben mind magyarbarát, mind magyarellen oldalón a magyar revíziós mozgalom úgy szerepel, mint az európai egyensúly és béke szempontjából nyugtalanító jelenség.”<sup>26</sup> A politika kapcsán még a konzervatívizmus külső megjelenését („az urak díszmagyarját,” „a királyság intézményéhez való ragaszkodást”) is említi mint a nyugat számára „érdekes, de egyben érthetetlen maradiság” egy álomvilág megtestesülését. A magyar szellemiség és tehetség képe a külföld szemében elmosódottabb a kíváncsinosnál, de a kelet és nyugat közötti szellemi közvetítés tényét ismerik. Végül ő is megerősíti kor- és eszmétársainak azt az álláspontját, hogy a külföld felé folyamatosan figyelni kell, meg kell próbálni alakítani, árnyalni a rólunk kialakult képet, de a döntő az, hogy ennek a véleményformálásnak milyen szellemi háttere van itthon. „Ahhoz, hogy ez a szó, ’magyar’, az emberi mivoltnak egy önmagában zárt és harmonikus színét és formáját jelentse, nem a többi emberiséggel, a külfölddel szemben való állásfoglalásunkat kell meg-

<sup>25</sup> Bibó István 1936. *A mai külföld szemlélete a magyarságról. Magyarságtudomány* 1: 126–132.

<sup>26</sup> i.m. 129.

változtatnunk, hanem itthon kell kultúrává, stílussá és szellemmé tennünk mindazt, ami ma lehetőség és őserő.”<sup>27</sup>

A harmadik évfolyam Ortutay Gyula keserű szerkesztői előszavával indul, és előrevetíti a lap megszűnését. Az írás is kevesebb, igaz egyenként terjedelmesebbek is a korábban megszokottnál. A paraszti tematika háttérbe szorul, és átadja a helyet a középkori témájú tanulmányoknak, amelyek Halász Gábor, Varjas Béla és Hoffmann Edith kutatásai nyomán készültek. Ugyanakkor itt található Joó Tibor *A magyar nemzeti szellem* című tanulmánya is, amely történeti események és filozófiai fogalmak, egyebek között a *nép* és *nemzet* hasonlóságának és különbségének magyarázatán keresztül jut el a magyar néplélek és szellemiség lényegének megfogalmazásáig. „A nép még nem nemzet, s nem is biztos, hogy az egész nép nemzetté lesz, de a nemzet a népből fejlődik ki. A két állapotot az öntudatosság foka választja el. /.../ A nemzeti szellem merőben eszmei tartalom, s független a néplélektől. Ugyanaz az idea uralkodhat a legkülönbözőbb lelki alkatok felett, s szolgálni lehet neki igen különböző módokon, formák között. A nemzeti szellem nem a néplélekből hajt ki, hanem föléje helyezkedik, s csak felhasználja, bárha sorsa, élete, megvalósulásának mértéke, üteme és alkata természetesen szorosan összefügg a néplélek alkatával, ami számára adottság.”<sup>28</sup> A tanulmány harmadik része a magyar szellemiség alakulásának történetét, a fontosabb történelmi események szellemi következményeit tekinti át, viszont a filozófiai gondolatmenetének végkicsengése feltehetőleg vitára ingerelte a népi kultúra feltétlen híveit. Ezt írja: „A népi ethnikumot és kultúráját is drága kincsünknek kell tartanunk, de megőrzése nem járhat együtt európaiságunk, humanista univerzalizmusunk csorbulásával, mert minden szellemi törekvés, egyáltalán a szellem s így a nemzeti szellem célja is ennek kiteljesítése.”<sup>29</sup> Nem vitatja a népiség felé fordulás szükségességét, de hangsúlyozza a helyes arányok megtalálását, mert véleménye szerint a népiség és a nemzeti szellem közé nem lehet egyenlőségjelet tenni, mint ahogy azt sem lehet megmondani egy létező, folytonosan alakuló nemzetről, hogy mikor érkezett el „legigazibb önmagához”.

A lap első folyama az 1937-es összevont szám megjelenését követően anyagi okokból, valamint a munkatársak Németh Lászlóval való elvi szembehelyezkedése miatt megszűnt. A megjelent tanulmányok jó színvonalúak voltak, szerzőik később többnyire szaktudományuk neves szakaemberei lettek, de azt a koncepciót, amit Németh László az első számban felvázolt, éppen a magyarságtudomány komplexitásában rejlő dilettantizmus-veszély miatt nem vállalták fel, írásaikban nem érvényesítették. Azonban az, hogy részt vállaltak a valós magyar népi értékek feltárásában

<sup>27</sup> i.m. 132.

<sup>28</sup> i.m. 6. és 7.

<sup>29</sup> i.m. 33.

és tudományos megismertetésében, tagadhatatlan. Így szolgálták a belső önismeret elmélyítését egy olyan korszakban, ahol a felszínes népieskedésnek meglehetősen tág teret nyitott az ideológia és a propaganda.

A folyóirat 1942-ben jelent meg ismét, de 1943 végén már nem volt lehetőség ennek a szellemi műhelynek a fenntartására. Az újra indítás háttérében az 1938/39-es tanévben a budapesti Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Karán, Eckhardt Sándor dékán által megalapított Magyarságtudományi Intézet állt. Németh Gyula igazgatói beszámolóját<sup>30</sup> olvasva egy „interdiszciplináris” szemléletű, a szaktudományokat magába integráló intézmény képe rajzolódik ki. A felsorolt kutatási területek egy része a magyar népismerethez tartozik (hagyományok, népzene, zenetörténet, népművészet), illetve a magyar nyelv területi változatainak gyűjtésével foglalkozik (függetlenül attól, hogy a határon inneni vagy túli nyelvjárásokról van-e szó), külön csoportot alkotnak a történettudományi témák (településtörténet, népiségtörténet), valamint a néplélekkel összefüggő tanulmányok, amelyeket részben a társult intézetek munkatársai, részben fiatal ösztöndíjasok végeztek, illetve készítettek el. A beszámolókból az is kitűnik, hogy a kutatási eredményeket nem a könyvtáraknak szánták, bár publikációk formájában is megjelentették, hanem igyekeztek széles, nemcsak akadémiai körben meg is ismertetni, ezért – változó érdeklődés mellett – előadásorozatokat indítottak.

Az 1941. évi beszámoló végén, a személyi hírek után olvasható, hogy létrehozzák a Magyarságtudományi Intézet Barátainak Szövetségét, valamint: „Tervbe vettük azt is, hogy a Szövetség Ortutay Gyula szerkesztésében Magyarságtudomány címen folyóiratot fog kiadni.”<sup>31</sup>

A Magyarságtudomány új, de sajnos rövid életű folyama az 1942. évi januári számmal indul el, és első lapjain az intézetalapító Eckhardt Sándor *Magyarságtudomány*<sup>32</sup> című programadó írása olvasható.

A magyarságtudomány vs. hungarológia fogalomtisztázó vitáiban talán a legtöbbet idézett mondat ennek az írásnak az első bekezdésben van: „**Nem jó szó és mégis szükséges.** Létrejött összefügg azzal a szükséglettel, hogy a magyarsággal foglalkozó tudományokat közös névvel jelöljük; tehát van magyar történettudomány, magyar néprajz, magyar antropológia, magyar nyelvtudomány stb. és van magyarságtudomány, ha mindezt a magyarság felől és nem a tudományok épületének ablakaiból nézzük. A magyarságtudomány szó tehát inkább újabb szempontot, a nemzeti

<sup>30</sup> A budapesti Kir. Magy. Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Kara Magyarságtudományi Intézetének működése az 1939/40. tanévben. Budapest, 1940.; Az intézet 1940/41.-i működése. 1941.

A fentiek mellett: Maksay Ferenc 1942. Titkári beszámoló a Magyarságtudományi Intézetben folyó munkákról. *Magyarságtudomány* 155–156.

<sup>31</sup> 1941. évi beszámoló 5.

<sup>32</sup> Eckhardt Sándor 1942. *Magyarságtudomány. Magyarságtudomány* 1: 1–7.

organizmus szempontját fedi, és nem valami új tudomány jelölésére szolgál.”<sup>33</sup> Ezzel a gondolattal ma is azonosulhatunk, hiszen sem a magyarságtudomány, sem a hungarológia nem új tudomány, hanem valóban egy nézőpont, amely mögött a mindenkori célnak megfelelően csoportosított, interdiszciplináris tudásbázis áll.

Eckhardt ebben a tanulmányban röviden vázolja a nemzeti tudományok kialakulásának történetét: utal arra, hogy kezdetben külföldi mintákat követve jött létre a magyar történettudomány, majd sorra a többi szellemtudomány, és a hangsúly fokozatosan a nemzeti jelleg feltárására helyeződött. Ebbe a sorba illik bele a tudományokat összekapcsoló magyarságtudományi szemlélet, s annak intézményes megjelenése a Magyarságtudományi Intézet létrehozásával, ami természetesen nemcsak a tudományos élet résztvevőit lelkesítette, hanem politikai támogatást is kapott. Fontos gondolatot fogalmaz meg Eckhardt ennek kapcsán: „A világháború óta talán minden, eddig megingathatatlanak vélt eszmét és eszményt kikezdtet a bomlás, s nem csekély mértékben ingott meg éppen a nemzetiségi tudat. Ma, a nemzeti eszme maximális, mindent elsöprő túlradásában éppen a magyar nemzeti eszme került veszedelmes örvénylések közé, melyek a nemzet hajóját a fenék felé húzzák. Ezek ellen a nemzetellenes áramlatok ellen, melyek a legkülönbélebb forrásokból kapják lökő erejüket, nincs más védelem, mint a nemzeti tudat megerősítése minél szélesebb rétegekben. S itt vár a magyarságtudományokkal foglalkozó tudósokra a nagy nemzeti feladat: felvilágosítani, tanítani szóban és írásban, katedráról és könyvekben a magyar nagyközönséget, mindenkit, akihez elér, arról, amit nem tud; eszébe juttatni, kimélyíteni mindazt, amit elfelejtett azóta, mióta az iskola kapui bezárultak mögötte.”<sup>34</sup>

A fentiekből látható, hogy a negyvenes évek magyarságtudománya már eltávolodott a népi irányzattól, de – ahogy Bartók mondta – mint tiszta forráshoz, visszanyúltak a parasztsághoz mind a néplélek-kutatók, mind a népiségtörténészek, mind a nyelvészek és néprajzosok. Más kérdések foglalkoztatták az intézet és a lap szellemi vezetőit: azokat az értékeket keresték és terjesztették a történelemből, néprajzból, antropológiából, irodalomból stb., amelyek maradandóak, igazak, s amelyek ismerete nemcsak a magyar kultúrkör számára jelenthetnek biztos kapaszkodót egy felfordult világban, hanem az idegenek számára is objektív ismereteket közvetíthet a magyarságról. Sajnos nem sok idejük maradt a nagy munkára. Az intézet ugyan túlélte az 1943 végén megszűnt folyóiratot, de az internacionalista alapon szerveződött Magyarországon sem a Magyarságtudományi Intézet neve, sem a tevékenysége nem volt kívánatos.

<sup>33</sup> i.m. 1.

<sup>34</sup> i.m. 3.

## IRODALOM

- Borbándi Gyula 1983. *A magyar népi mozgalom*. Püski Kiadó, New York.
- Gíay Béla (vál.) 1990. *A hungarológia fogalma*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest.
- Nádor Orsolya 2006. A magyar mint idegen nyelv tanításának múltja. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 15–30.
- Kosáry Domokos 1984. Bél Mátyás helye a művelődés történetében. *Irodalomtörténet* 795–816.
- Némédi Lajos 1988. *Emlékek, adatok és gondolatok. A Debreceni Nyári Egyetem hatvan esztendejéről 1927–1987*. Debrecen.
- Tarnay Andor (szerk.) 1984. *Bél Mátyás: Hungariából Magyarország felé*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Ujváry Gábor 2009. A hungarológia atyja, Gragger Róbert. *Rubicon*, Budapest

*Nádor, Orsolya*

**The role of *Magyarságtudomány* journal in the development of the *Hungarian Studies***

This paper examines first the history of the Hungarology in the 19th century. Ethnographers, historians, geographers and Hungarian language teachers created the scientific basis of the modern theory of self-knowledge and Hungarian cultural mediation abroad.

The second part of this article focuses on development of national idea during the years between the two World Wars. From the viewpoint of the Hungarology this period is very interesting and reach in results because the mainstream of the Hungarian politicians tried to change the Hungarian image abroad. Therefore they founded a modern institutional and scientific network in several European countries. Furthermore they published a lot of books and journals in Hungarian and foreign languages, too. Each of them was connected with the main task: to show a realistic picture of the Hungarian cultural values and change the European's opinion about Hungary.

One of the most interesting and realistic journal was the short-lived „*Magyarságtudomány*” (1935–37; 1942–43). A lot of articles were published about the real Hungarian social life –without any euphemism – and about the theory of *Hungarian studies* that is to say *Hungarology*. Reading these authors it becomes clear: *there is a difference* between this two terminology, they are not real synonyms: first one is for developing of Hungarian people's self-knowledge and the other one serves the intention of transmitting culture for foreigners.



# **VII. NYELV ÉS KULTÚRA: HUNGAROLÓGIA EURÓPÁBAN**



*Marton Enikő*

## **A magyar mint második nyelv használata szlovén fiatalok körében: a másodnyelvi önbizalom és a normatív hatás szerepe**

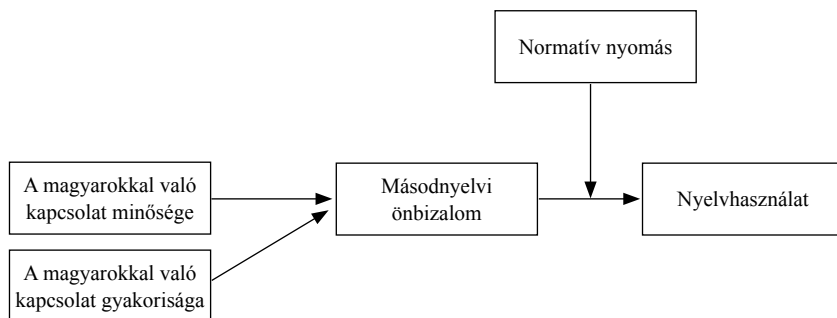
A második nyelv elsajátításának társadalmi kontextus-modellje szerint (Clément 1980; Clément–Kruidenier 1985) kétnyelvű környezetben, ahol a nyelvcsoportok közvetlen kapcsolatban állnak egymással, a nyelvelsajátítás sikerességében fontos szerepet játszik a másodnyelv beszélőivel való kapcsolat gyakorisága és minősége. Pontosabban, ahogy arra Clément és munkatársai rámutattak, a szomszédos nyelvcsoporttal való kapcsolat hozzájárulhat az úgynevezett másodnyelvi önbizalom megerősödéséhez (l. még Clément 1986). A másodnyelvi önbizalom pszichológiai konstrukció; arra utal, hogy a nyelvtanuló képesnek érzi magát a második nyelv használatára. A fogalom két egymáshoz szorosan kapcsolódó komponensből, egy affektívból (másodnyelvi szorongás) és egy kognitívól (szubjektíven érzékelt másodnyelvtudás) áll. A nagy másodnyelvi önbizalommal rendelkező személy úgy érzi, hogy kompetenciája a második nyelvben megfelelő, s ezért nem szorong vagy aggódik, ha használnia kell azt. Következésképpen, ahogy azt több empirikus kutatás is alátámasztotta, a másodnyelvi önbizalom a második nyelv használatának egyik lényeges meghatározója (pl. Clément–Kruidenier 1985; Clément et al. 2003; MacIntyre et al. 2001).

Ugyanakkor az empirikus vizsgálatok arra is felhívták a figyelmet, hogy a másodnyelvi önbizalom nem minden esetben vonja magával a második nyelv használatát. Ajzen (1991) tervezett magatartás-elméletére támaszkodva (l. még Armitage–Conner 2001) Clément és kollégái úgy érveltek, hogy a másodnyelvi önbizalom leginkább azok körében vezethet a második nyelv tényleges használatához, akik úgy érzékelik, hogy környezetük is támogatja őket ebben (Clément et al. 2003; MacIntyre et al. 2001). Azok körében, akik ismeretségi körükben nem érzik elfogadottnak a második nyelv használatát, a másodnyelvi önbizalom ritkábban eredményez tényleges nyelvhasználatot.

E rövid elméleti áttekintés után cikkünk egy empirikus kutatás eredményeit tárgyalja, melynek során a Clément és munkatársai által felállított hipotéziseket teszteltük le szlovén középiskolások körében. Bár a környező országok közül Szlovéniában a legalacsonyabb a magyar ajkúak száma (kb. 7500), Szlovénia az egyetlen olyan szomszédos állam, ahol a magyar nyelvet a többségi nyelvcsoporthoz tartozók

száma is tanítják. Az 1991-es szlovén alkotmány szerint Lendva-vidéken, ahol a magyar kisebbség mintegy 40 %-át teszi ki a helyi lakosságnak, a magyar nyelv hivatalos státussal rendelkezik, s használható a közigazgatásban és a különböző hivatalos intézményekben is (Kolláth 2005, Vidmar 2011). A lendvai kétnyelvű gimnáziumban az oktatás a szlovén ajkú diákok számára szlovénul, a magyar anyanyelvűek számára magyarul zajlik, de mindkét nyelvcsoporthoz tartozók tanulják heti néhány órában a másik nyelvet is.

Az alábbi ábra az általunk tesztelt modellt ábrázolja. A modell négy hipotézist foglal magában. Egyrészt arra számítottunk, hogy a magyarokkal való kapcsolat minősége meghatározó lesz a másodnyelvi önbizalom alakulásában; azaz akiknek pozitívabb kapcsolata van a magyar kisebbség tagjaival, nagyobb önbizalommal rendelkeznek a magyar nyelv használatában. Másrészt feltételezzük, hogy a magyarokkal való kapcsolat gyakorisága ugyancsak hozzá fog járulni a másodnyelvi önbizalomhoz; akik gyakrabban érintkeznek magyar anyanyelvűekkel, nagyobb önbizalommal fognak bírní a magyar nyelvben. Harmadszor: a másodnyelvi önbizalom fontos meghatározója lesz aztán a magyar nyelv használatának; nagyobb másodnyelvi önbizalom a magyar nyelv gyakoribb használatához fog vezetni. Végül pedig úgy véljük, hogy a másodnyelvi önbizalom főként azok körében fogja eredményezni a magyar nyelv használatát, akik úgy érzik, környezetük is elfogadja, támogatja azt.



1. ábra. A vizsgált modell

## Módszer

### Adatközlők

Az adatgyűjtésre egy kérdőív segítségével került sor 2012-ben a lendvai két tannyelvű gimnázium diákjai körében. A kérdőívet összesen 180 diák töltötte ki, de kutatásunkba csak az egynyelvű szlovén diákokat vontuk be ( $N = 119$ ), akik a magyart második nyelvként tanulják. Az adatközlők 45 %-a lány, 55 %-a fiú volt.

### *Változók*

*A kapcsolat gyakorisága.* Az adatközlőknek egy ötfokú skálán (1=szinte soha, 5 =mindennap) kellett megjelölniük, milyen gyakran van személyes kapcsolatuk magyarokkal.

*A kapcsolat minősége.* Tausch és kollégáinak munkája (2007) alapján két ötfokú skálával mértük a magyarokkal való kapcsolatuk minőségét. Azt adatközlőknek azt kellett bejelölniük, hogy a magyar anyanyelvűekkel való korábbi találkozásai általában negatívak vagy pozitívak (1 = negatív, 5 = pozitív), illetve kellemetlenek vagy kellemesek (1 = kellemetlen, 5 = kellemes) voltak-e. A két alskálát összevontuk egy skálába, melynek megbízhatósága magasa volt ( $\alpha = .96$ ).

*Másodnyelvi önbizalom.* A változót a Clément (1986) által leírtak alapján nyolc alskálából hoztuk létre. A másodnyelvi szorongást (pl. „Nem érzem kényelmetlenül magam, ha magyarul kell beszélnem.”) és a szubjektívan értékelt magyar nyelvtudás (pl. „Mennyire érzed nehéznek, hogy magyarul adj útbaigazítást?”) is négy-négy kérdéssel mértük. Az összevont skála megbízhatósága magas volt ( $\alpha = .89$ ).

*Normatív hatás.* A MacIntyre és munkatársai által (2001) bemutatott módon négy ötfokú skálán mértük a normatív hatást. Az adatközlőknek azt kellett megjelölniük, hogy számukra fontos személyek (szülők, testvérek, barátok, tanárok) mennyire támogatják a magyar nyelv használatát. A skála megbízhatósága megfelelő volt ( $\alpha = .69$ ).

*Nyelvhasználat.* Négy ötfokú skálán mértük a magyar nyelv használatának gyakoriságát (baráti körben, a városban, magyar anyanyelvű személyekkel, média-használatkor). Az alskálák ötfokúak voltak (1=csak szlovénül, 5=csak magyarul). A skála megbízhatósága megfelelő volt ( $\alpha = .75$ ).

### *Elemzés*

Modellünk teszteléséhez moderált közvetítő elemzést használtunk az SPSS programcsomaghoz készült „PROCESS” makro segítségével (Hayes 2012). A közvetítő elemzés az ún. *bootstrapping* eljárason alapul, melynek lényege, hogy a program a meglévő adatbázisból 5000 véletlenszerű mintát vesz, amelyeken külön-külön is lefuttatja a kért elemzéseket, jelentősen növelve ezáltal az eredmények megbízhatóságát. Az elemzés az eredményeket 95%-os konfidencia-intervallum (megbízhatósági tartomány) megadásával mutatja be.

## Eredmények

Az alábbi táblázat a vizsgálatban szereplő változók átlagértékeit mutatja szórással együtt, valamint a változók közötti kapcsolatot. A kutatásban részt vevő szlovén diákoknak inkább pozitív kapcsolatuk van a magyarokkal. Gyakoriságát tekintve e kapcsolat szinte mindennapos, ami az oktatási intézmény kétnyelvű jellegéből adódóan nem meglepő. Másodnyelvi önbizalmuk közepes, közepesnél alacsonyabb támogatottságot érzékelnek környezetükben a magyar nyelv használatára, s így a magyar nyelv használata csak kevésbé jellemző körükben.

1. táblázat. A kutatásban vizsgált változók

	Átlag és szórás	A kapcsolat gyakorisága	Másodnyelvi önbizalom	Normatív hatás	Nyelvhasználat
A kapcsolat minősége	3.52 (1.15)	.41**	.57**	.38**	.37**
A kapcsolat gyakorisága	3.91 (1.20)		.30**	.42**	.20**
Másodnyelvi önbizalom	3.12 (.95)			.54**	.65**
Normatív hatás	2.87 (.83)				.44**
Nyelvhasználat	1.73 (.74)				

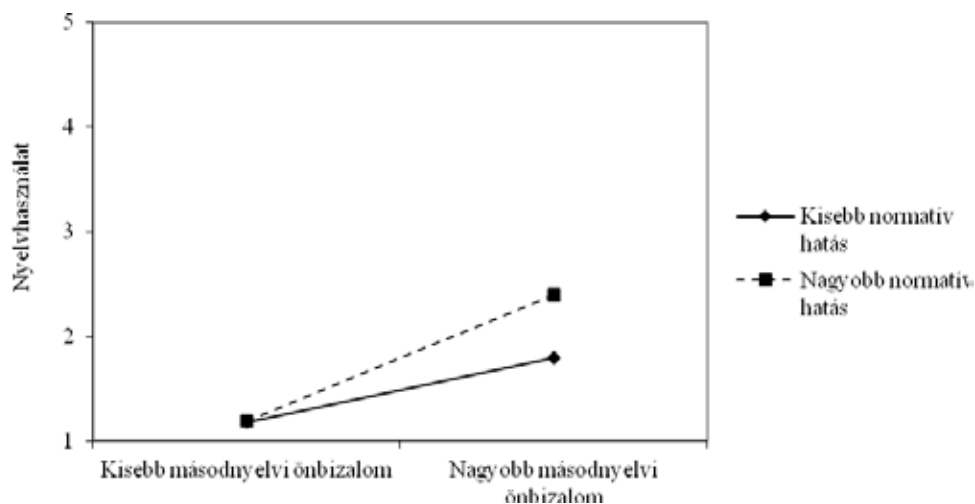
Megjegyzés. Minden változót ötfokú skálán mértünk. A magasabb értékek pozitívabb és gyakoribb kapcsolatot, nagyobb másodnyelvi önbizalmat, nagyobb normatív hatást és a magyar nyelv gyakoribb használatát jelzik.

\*\*  $p < .01$

A közvetítő modell tesztelése szignifikáns eredményt hozott. A modell 51 %-át magyarázta meg a célváltozó (nyelvhasználat) varianciájának,  $R^2 = .51$ ,  $F(5, 93) = 19.46$ ,  $p < .01$ . A kapcsolat minősége szignifikánsan kapcsolódott a másodnyelvi önbizalomhoz ( $B = .52$ ,  $p < .01$ ), mely ugyancsak szignifikánsan kapcsolódott a nyelvhasználatához ( $B = .48$ ,  $p < .01$ ). Ily módon a másodnyelvi önbizalom közvetítette a kapcsolat minőségének hatását a nyelvhasználatra,  $B = .23$ , 95% CI [.15, .31]. A normatív hatás szignifikánsan moderálta a másodnyelvi önbizalom hatását a nyelvhasználatra ( $B = .19$ ,  $p < .01$ ). A változók közötti interakció eredményeit a 2. ábra mutatja. Amint az látható, a másodnyelvi önbizalom azok körében vezet a magyar nyelv használatához, akik úgy érzékelik, környezetük elfogadja és támogatja azt. Ugyanakkor, ha a másodnyelvi önbizalom kicsi, akkor a magyar nyelv hasz-

nálata – a normatív hatás mértékétől függetlenül – elenyésző. Végül eredményeink azt is jelezték, hogy a magyarokkal való kapcsolat gyakorisága sem a másodnyelvi önbizalom alakulására ( $B = .01$ ,  $p = .95$ ), sem a magyar nyelv használatának gyakoriságára nem volt szignifikáns hatással ( $B = .04$ ,  $p = .42$ ).

Mindent egybevetve tehát: négy hipotézisünk közül háromra találtunk empirikus bizonyítékot.



2. ábra. A másodnyelvi önbizalom és a normatív hatás interakciójának szerepe a nyelvhasználatban.

## Diszkusszió

Cikkünk lendvai szlovén középiskolások körében vizsgálta magyar nyelvhasználatuk szociálpszichológiai hátterét. Kutatásunk eredményei azt jelzik, hogy a magyarokkal való kapcsolat minősége jelentősen befolyásolja a szlovén diákok másodnyelvi önbizalmát, ami a magyar nyelv használatának fontos előidézője. Ugyanakkor a nyelvi önbizalom elsősorban azoknál vezet a magyar nyelv használatához, akik úgy érzékelik, hogy társadalmi környezetük támogatja őket a magyar használatában. Eredményeink emellett azt mutatják, hogy a magyarokkal való kapcsolat gyakorisága nincs kapcsolatban sem a másodnyelvi önbizalommal, sem a nyelvhasználattal. Ez azonban valószínűleg csak látszólag van így: a lendvai középiskola kétnyelvű jellegéből adódóan a megkérdezettek rendkívül gyakran kerülnek személyes kapcsolatba magyarokkal, ezért a kapcsolat gyakoriságára vonatkozó kérdés irreleváns lehetett számukra. Amennyiben a válaszadók között e tekintetben valóban jelentős eltérések lettek volna, valószínűsíthető, hogy a második hipotézist sem kellene el-

vetnünk. Összességében elmondható, hogy empirikus megfigyeléseink a négyből három hipotézisünket igazolták.

Kutatásunk eredményeit figyelemreméltónak tartjuk – különösen azért, mert ismereteink szerint ez idáig nem készült hasonló felmérés a szlovén fiatalok másodnyelvi magatartásáról. Fontosnak tartjuk továbbá, hogy minél több kutatás folyjék a szomszédos országok többségi beszélőinek körében a magyar nyelvhez való viszonyukról, nyelvtudásukról, nyelvhasználatukról. Ahhoz, hogy a magyar nyelvet kétnyelvű környezetben interetnikus kommunikációban is lehessen használni, elengedhetetlen, hogy megbízható ismeretekkel rendelkezünk arról, hogy mely tényezőknek van szerepük abban, hogy a többségi nyelvű beszélők készek legyenek használni kisebbségi nyelvi ismereteiket.

#### IRODALOM

- Ajzen, I. 1991. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2): 179–211.
- Armitage, C. J. – Conner, M. 2001. Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40: 471–499.
- Clément, R. 1980. Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In: H. Giles – W. P. Robinson, – P. M. Smith (eds.), *Language: Social psychological perspectives*. Oxford, UK: Pergamon. 147–154.
- Clément, R. 1986. Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology*, 5(4): 271–290.
- Clément, R. – Baker, S. C. – MacIntyre, P. D. 2003. Willingness to Communicate in a Second Language. The Effects of Context, Norms, and Vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 22: 190–209.
- Clément, R. – Kruidenier, B. G. 1985. Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(1): 21–37.
- Kolláth, A. 2005. *Magyarul a Muravidéken*. Maribor: Slavistično društvo.
- MacIntyre, P. D. – Baker, S. C. – Clément, R. – Conrod, S. 2001. Willingness to communicate, social support, and language learning orientations of immersion students. *Studies in Second Language Acquisition*, 23: 369–388.
- Tausch, N. – Hewstone, M. – Kenworthy, J. – Cairns, E. – Christ, O. 2007. Cross-Community Contact, Perceived Status Differences, and Intergroup Attitudes in Northern Ireland: The Mediating Roles of Individual-level versus Group-level Threats and the Moderating Role of Social Identification. *Political Psychology*, 28: 53–68.
- Vidmar, T. 2011. Schooling of National Minorities in Slovenia – Two Approaches. *Facta Universitatis (Series: Philosophy, Sociology, Psychology and History)*, 10: 31–43.



*Marton, Enikő*

**The use of Hungarian as second language among young Slovenes:  
the role of second language confidence and normative pressure**

This paper provides an insight into the use of Hungarian as second language among Slovene-speaking secondary school students in Lendava. The conceptual model was inspired by the work of Clément and his colleagues. The hypotheses were tested by a moderated mediation analysis. The results have provided ample support for the predictions. The quality of contact with Hungarian speakers increased the confidence in the second language, which was an important precursor of its actual use. At the same time, it was also demonstrated that second language confidence led to the use of Hungarian more often among those, who perceived greater social support for it. Findings and their implications are discussed.

*Szilvási Andrea*

## **A levéltár szakos hallgatók magyaroktatásában felmerülő nehézségek a pozsonyi Comenius Egyetemen\***

Dolgozatom címének kapcsán felmerülhet a kérdés, mi okból szükséges a szlovákiai levéltár szakos hallgatóknak egyetemi tanulmányaik során Pozsonyban magyarul tanulniuk, hiszen az ország hivatalos nyelve a szlovák, s nem a magyar, ennél fogva a hivatalos és a nem hivatalos iratok nagy része is – melyekkel a levéltár szakosok tanulmányaikat végezve találkozhatnak – államnyelven íródik. A következőkben többek között ennek a kérdésnek a magyarázatára is kitérek, illetve a magyar mint idegen nyelv oktatásának a szóban forgó hallgatók speciális képzése kapcsán felmerülő nehézségeit írom le. Tanulmányom helyzet- és problémabemutató jellegű, mindamellett rávilágít a lehetséges okokra és megoldásokra is.

### ***1. Bevezetés***

Amint arra a fenti kérdésfelvetéssel is utaltam, a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Kara levéltár szakos hallgatóinak tanulmányaik során a német és a latin mellett – legalább az értés szintjén – a magyar nyelv elsajátítását is kötelezően előírja. Ennek oka, magyarázata a térség történetére vezethető vissza, hiszen 1918-ig a szlovákiai levéltári anyag jelentős része magyarul íródott. Az I. világháború végéig Szlovákia területe ugyanis az Osztrák–Magyar Monarchia részét alkotta, ahol a 18. század végén kezdték meg a magyar hivatalos nyelvként való elismertetésének hosszú munkáját. A 19. századtól kezdődően a jelzett időpontig a mai Szlovákia területén kiadott hivatalos iratok magyar nyelven készültek, bár a magánlevéltárakban, városi irattárakban már a 16. századtól találhatunk magyarul írt dokumentumokat. A levéltáros feladata pedig éppen ezeknek a régi iratoknak, okleveleknek a rendezése, tanulmányozása, megőrzése, jegyzékek, ki-mutatások készítése, önálló kutatómunka végzése (pl. egy családfa felkutatása), felvilágosító és tanácsadó szolgálat teljesítése stb., s e munka megbízható és alapos kivitelezéséhez, a magyar forrásanyag megértéséhez legalább középfokú magyar nyelvtudásra van szükség (vö. Mussoniová 1982, 172, 176; Hizsnyai Tóth 2011, 104; Misad 2008, 139).

Az érintett hallgatók magyar nyelv-oktatása azonban több szempontból is nehézségekbe ütközik a Comenius Egyetemen, ennek következményeként pedig még a

végzős levéltár szakos hallgatók sem rendelkeznek az esetek többségében megfelelő szintű, a gyakorlatban használható magyar nyelvtudással, bár egy (kisebb) részük – a körükben végzett kérdőíves felmérés tanúsága szerint – valahogyan elboldogul a magyar szövegekkel munkája során. A levéltár szakosok magyarnyelv-oktatása tehát távolról sem nevezhető eredményesnek; e tény okainak feltárását megelőzően azonban azt vizsgáljuk meg, hogyan illeszkedik be a magyar mint idegen nyelv oktatása a levéltár szak programjába, illetve kifejezetten a szakot választó hallgatók nyelvi képzésébe.

## ***2. A magyar mint idegen nyelv oktatása a levéltár szak programjába, illetve nyelvi képzésébe ágyazva***

A levéltár szakos hallgatók képzési programja a kar más szakirányaihoz hasonlóan szintén a bolognai rendszer felépítését követi: bakkalaureátusi és magiszteri szintre tagolódik. A többi programtól eltérően azonban nem 3 + 2 éves, hanem 4 + 1 éves ciklusokban valósul meg. A képzés éve alatt a hallgatók a történelem különböző korszakaira, valamint azok különböző szempontú tárgyalására irányuló, a történelmi forrásanyagokkal foglalkozó, illetve a történelem egyes segédtudományait (pl. az oklevéltant, kortant, pecsétant, címtant, írástant stb.) bemutató szaktantárgyakat teljesítenek, természetesen szlovákul; a későbbi levéltári munka sikerességéhez – a mai Szlovákia területén a hivatalos ügyek rögzítésére a múltban használt nyelvek okán – azonban elengedhetetlenül szükséges a latin, a német és a magyar nyelv oktatása is. Ezen nyelvek megjelennek ugyan a levéltár szak képzési programjában, ismeretük fontossága azonban az egyes nyelvek tanulására szánt idő (a heti óraszám, valamint a nyelvtanulás szemeszterekben kifejezhető hossza), illetve a kötelező és fakultatív órák számának megoszlása tekintetében is eltérőnek látszik ([ais2.uniba.sk](http://ais2.uniba.sk); Hizsnay Tóth 2011, 102–104; Szilvási 2010, 18).

A szóban forgó szakra a hallgatók német nyelvtudással nyernek felvételt, magyar és latin nyelvi ismeretekkel viszont semmilyen szinten nem kell rendelkezniük. Ez utóbbi két nyelvvel tehát egészen az alapoktól ismerkednek a hallgatók egyetemi tanulmányaik során, viszont a magyar nyelv oktatása a másik két nyelvhez képest egy évvel később, csak a harmadik szemeszterben kezdődik, ráadásul a némethez és a latinhoz viszonyítva is fele annyi óraszám (heti másfél órában) folyik. A koncepció kialakítója, a Levéltártudomány és Történelem Segédtudományai Tanszék indokoltnak érezte a másik két nyelv esetében a magyarhoz képest dupla óraszámot ([ais2.uniba.sk](http://ais2.uniba.sk)).

Hátrányban van a magyar nyelvoktatás a némettel és a latinnal szemben a fakultatív tantárgyak tekintetében is: szabadon vagy kötelezően választható magyarórák

vagy szemináriumok kifejezetten az adott szak számára ugyanis nincsenek. Ennek magyarázatát a levéltár szakosok magyar nyelvoktatását a Comenius Egyetemen a 2000. évi „takarékosági intézkedések”<sup>1</sup> óta ellátó Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék leterheltségében és személyi kapacitásának végességében kell keresnünk. Míg ugyanis eleve kis létszámú tanszékünk saját belső programjai mellett a Bölcsészettudományi Kar egy teljesen különálló tanszéke egyik szakirányának teljes nyelvi képzését is köteles biztosítani, ugyanerre a germanisztika és a klasszikus filológia tanszék nincs és soha nem is volt kötelezve, noha tanerőhiányról a magas hallgatószámnak köszönhetően egyik esetben sem beszélhetünk. A szóban forgó szak német és latin nyelvi képzésébe a két említett tanszék csak a választható tantárgyak révén kapcsolódik be; ezek biztosítását is mindkét esetben meg tudják oldani az éppen aktuális kurzuskínálatukból, a nyelvoktatást pedig a bölcsészhallgatók nyelvi továbbképzéséért felelős Idegen Nyelvi Tanszék végzi. A magyar esetében ugyanez a megoldás nem lehetséges, az említett tanszéknek ugyanis nincs a magyart idegen nyelvként oktatni tudó, magyar vagy akár szlovák anyanyelvű munkatársa. A német és a latin nyelv tanulását – amint említettem – az első évtől kezdődően választható órák (pl. szövegolvasási szemináriumok) is támogatják, a latinoktatás ráadásul a másik két nyelv oktatásától eltérően nem hat, hanem nyolc szemeszteren keresztül folyik, a szaknyelvoktatás azonban mindhárom nyelv esetében csak az utolsó két szemeszterben kerül előtérbe elsősorban közép- és újkori szövegek olvasása és fordítása formájában. Mindezen vázolt – az egyes nyelvek tanulását illetően különböző – föltételek ellenére az elvárt nyelvtudásszint a képzés végén mindhárom nyelv esetében mégis azonos ([ais2.uniba.sk](http://ais2.uniba.sk); Hizsnyai Tóth 2011, 102–104).

### ***3. A levéltár szakosok magyaroktatásának csekély eredményessége, s ennek okai***

A Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke a magyar mint idegen nyelv oktatását kari szinten végzi, hiszen a magyarul kötelezően tanuló levéltár szakosok mellett választható tantárgyként a bölcsészkar bármely hallgatója fölvehet magyar nyelvórát. A jelentkezők között általában a történelem, a néprajz és az újságírás szakosok dominálnak, a csekély eredményesség azonban elsősorban a levéltár szakosokat jellemzi (vö. Szilvási 2010, 18). Mindezt nyilvánvaló módon nem egyszerűen a tantárgy kötelező vagy választható jellege idézi elő, a kérdés ennél jóval összetettebb.

<sup>1</sup> Értsd: elbocsátások.

A nehézségek egyik, a fentebb vázoltak alapján is könnyen kikövetkeztethető oka a levéltár szak programjának, pontosabban a nyelvi képzésre vonatkozó koncepciójának átgondolatlansága: következetlenségekből és hiányosságokból is akad benne bőven, melyeken a szakot kínáló, így a tantárgyért felelős Levéltártudomány és Történelem Segédtudományai Tanszék évek óta nem változtat még a tantárgyat oktatók javaslatára sem. Az aránytalanságot a három nyelv tanulásához biztosított feltételek között – a körükben végzett kérdőíves felmérés tanúsága szerint – azonban a levéltár szakos hallgatók is látják, tapasztalják: kevésnek tartják a heti óraszámot, hiányolják a kiegészítő, fakultatív órákat, túlságosan nagyoknak érzik az elvárásokat, s elérhetetlennek találják a negyedik év végére kitűzött nyelvi szintet. Biztos és a gyakorlatban is használható középfokú magyar nyelvtudásra az adott feltételek mellett szinte lehetetlen szert tenniük, esélyük erre egyedül azoknak hallgatóknak van, akik már tanulmányaik kezdete előtt is rendelkeztek valamilyen szintű magyar nyelvtudással, vagy vannak magyar rokonaik, ismerőseik, tehát bármilyen szinten is, de biztosítva van számukra a támogató magyar nyelvi környezet.

Az áhított cél elérését azonban nagymértékben akadályozza a hallgatók általában vett (természetesen nem egytől egyig mindegyikükre, de többségükre jellemző) magyartanulás iránti csekély motiváltsága is: a magyar nyelv ismeretének fontosságával a levéltári munka során ugyan tisztában vannak, saját bevallásuk szerint mégsem fordítanak elegendő időt az egyéni nyelvtanulásra, a nyelvtudás önálló fejlesztésére. Anyanyelvük (ti. a szlovák) és az általuk ismert, beszélt, többségében indoeurópai nyelvek rendszerétől nagymértékben eltérő, tőlük a nyelvi rendszer minden szintjén sokban különböző magyar nyelv komoly nehézségeket okoz számukra; nem sokuknak van elég türelme és kitartása megküzdeni az egyes nyelvtani jelenségek megértésével, elmélyítésével, odafigyelni a kiejtésre, memorizálni a számukra gyakran szinte megjegyezhetetlen hosszúságú szavakat stb. Érdeklődésüket nyelvünk iránt a kérdőívben adott válaszaik alapján leírja az a tény is, hogy olyan szabadidős tevékenységeket, amelyek magyar nyelvi képességeiket, ezek révén pedig készségeiket is fejlesztenék (például magyar nyelvű sajtótermékek, újságok, folyóiratok olvasása, magyar rádióállomások vagy -adások hallgatása, magyar televízióműsorok követése), csak nagyon kis hányaduk végez, s ez is leginkább azokra jellemző, akik magyar rokonaik, ismerőseik révén már a tudatos nyelvtanulás kezdete előtt is rendelkeztek valamilyen szintű magyar nyelvtudással. Ez az összefüggés nem meglepő, hiszen a levéltár szakosoknak ez utóbbi csoportját nemcsak szakmai célok, hanem érzelmi szálak is motiválják a nyelvtanulásra.

A levéltár szakosok magyartanulása csekély sikerességének további oka, vagy legalábbis nagymértékben befolyásoló tényezője az érintett hallgatók speciális képzésére szakosodott tanárok hiánya egyetemünkön. Ahhoz, hogy a feladatát sikeresen teljesítthesse, a levéltár szakosok magyar nyelvi képzését biztosító oktató-

nak egyszerre kell levéltártudományi alapismeretekkel rendelkező szakembernek, magyar–szlovák szakfordítónak és nem utolsó sorban magyar mint idegen nyelv szakos tanárnak lennie. Tanszékünk azonban nem rendelkezik olyan munkatárssal, aki a felsorolt feltételek mindegyikének eleget tenne, a 2000-ben önállósult Levéltártudomány és Történelem Segédtudományai Tanszék pedig a fentebb már említett elbocsátások miatt önállósulásával egy időben volt kénytelen megválni többek között a magyar mint idegen nyelvként oktató, az Állami Levéltárban is dolgozó szakképzett munkatársától, a magyaroktatást viszont a lehető legtakarékosabb módon mégis meg kellett oldania. Így került a képzés biztosítása tanszékünk kompetenciájába, noha a magyarnak anyanyelvi, nem pedig idegen nyelvi aspektusú oktatására szakosodtunk elsősorban – különböző (tanári, fordítói-tolmácsi, illetve a következő tanévtől kezdődően újságírói-szerkesztői) tanulmányi programok keretén belül (vö. Hizsniai Tóth 2011, 102–104). Magyar mint idegen nyelv tanári szak Szlovákiában eddig nem szerepelt egyik egyetem kínálatában sem, ezért tanszékünk más – magyar mint idegen nyelvként oktató – szlovákiai és magyarországi intézmények mintájára magyar és valamilyen idegen nyelv szakot végzett (így anyanyelvi jellegű nyelvészeti és irodalmi, valamint idegen nyelvi módszertani ismeretekkel is rendelkező) munkatársait, az utóbbi években pedig doktorandusz hallgatóit jelöli ki erre a feladatra (vö. Szilvási 2010, 21).

A szakképzett tanárok hiányával szorosan összefüggő, s az oktatást nagyban megnehezítő probléma a képzésnek megfelelő, korszerű tankönyv hiánya is. Az egyetlen, kifejezetten a szlovák anyanyelvű levéltár szakos hallgatók számára kiadott magyar mint idegen nyelvi tankönyv egyetemünkön 1982-ben íródott, ennél fogva jócskán elavult már, ezenkívül magyar anyanyelvű lektor híján számos pontatlanság és magyartalanság is tarkítja, szövegeihez pedig hiányoznak a feldolgozást segítő feladatok (Mussoniová 1982). Tanszékünk ezért a levéltár szakosok magyar nyelvi képzéséhez 2000-ben egy másik nyelvkönyvet keresett, illetve választott: az *Itt magyarul beszélnek* című magyarországi tankönyvcsaládot (Kovácsi 1993, 2000). A választást egyrészt az a tény indokolta, hogy a segédanyag három közvetítő nyelvet (németet, angolt és franciát) is használ; még ha egyik sem jelen célcsoportunk anyanyelve, németül viszont minden hallgatónak tudnia kell, másrészt pedig az a körülmény, hogy a tankönyvcsalád utolsó, harmadik kötetének szövegei történelmi témájúak, amelyek a levéltár szak utolsó két szemeszterére tervezett szaknyelvoktatáshoz, illetve a szaknyelvi alapszókincs elsajátíttatásához többé-kevésbé megfelelnek (Hizsniai Tóth 2011, 105–107).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> A fenti tankönyv már nem kapható, utánnyomásához a szerző jogutódjai nem járultak hozzá. (A szerk.)

#### *4. Az elképzelhető megoldások, avagy az eredményesség felé vezető út*

Hogy a jelen állapoton változtassunk, s célcsoportunk, a levéltár szakos hallgatók tanulmányaik befejeztével rendelkezzenek a jövőbeli munkájukhoz szükséges szintű magyar nyelvi ismeretekkel, még van min dolgoznunk. Első feladatként a levéltár szak programjában található következetlenségek kiküszöbölését, illetve a hiányosságok pótlását jelölném meg. Ennek teljesítéséhez a magyarórák számának növelésére, valamint fakultatív magyarórák beiktatására van szükség, hogy ezzel intenzívebbé tegyük a nyelvoktatást, több idő jusson a gyakorlásra, memorizálásra, automatizálásra stb., hiszen egy idegen nyelv elsajátítása nyelvviskolai keretek között is elég nehéz feladat, hát még akkor, ha a tanulást szóbeli és írásbeli vizsgákra való felkészülés, beadandó munkák elkészítése szakítja meg, ráadásul emellett másik két idegen nyelv tanulására is koncentrálni kell.

Az óraszámok növelésének, illetve új tantárgyak bevezetésének azonban új, szakképzett tanerő biztosításával is kellene járnia, tanszékünk tanárai ugyanis három párhuzamosan futó belső tanulmányi program tantárgyainak oktatásával is le vannak terhelve. A problémát az Idegen Nyelvi Tanszék vagy a Levéltártudomány és Történelem Segéd tudományai Tanszék oldhatná meg egy vagy több szakképzett munkatárs alkalmazásával, csak hogy a kérdésnek anyagi vonatkozásai is vannak, amelyek – mint tudjuk – gyakran megakadályozzák az előrelépést.

A jövőbeli eredményesebb oktatáshoz viszont mindenképpen hozzájárul majd a készülőfélben lévő, speciálisan a levéltár szaknak megfelelő, korszerű tankönyv, amely tanszékünk munkatársának tollából születik, megjelenésére azonban még várni kell. A koncepció beharangozása alapján a könyv hatékony segédanyagnak ígérkezik – eleget téve elsősorban a szak magyar nyelvi képzésére vonatkozó követelményeknek: a nyelvoktatás koncepciója szerint előbb alapfokú, majd szaknyelvi ismereteket nyújt, s közvetítő nyelve a szlovák. A tankönyv emellett – tervezete alapján – a modern nyelvoktatásban érvényesülő elveket is követi: nyelvszemlélete egyrészt funkcionális, másrészt kontrasztív és interkulturális (azaz a közvetítő és az elsajátítandó nyelvek és kultúrák egymáshoz viszonyítását hangsúlyozza); a nyelv-tant leíró rész a fokozatosság elvére épül, s a szókincs szövegkörnyezetbe ágyazva, különféle előre megalkotott, illetve ezekből analogikusan újra felépíthető, az élőnyelvhez közeli stílusú párbeszédiken keresztül rögzül. A nyelvkönyv szövegei nehézségi szintjük és témáik szerint csoportosulnak, és szövegfeldolgozó feladatok is kapcsolódnak hozzájuk (vö. Hizsnayai Tóth 2011, 107–110).

A nehézségek negyedik oka, a hallgatók motivációja rajtunk, oktatókon, oktatásszervezőkön kívülálló körülmény; mindenesetre bízhatunk abban, hogy a vázolt feltételek biztosítása révén lelkesedésük is nő majd.

## 5. Összegzés

A pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Kara levéltár szakos hallgatóinak tanulmányaik során a német és a latin mellett – legalább az értés szintjén – a magyar nyelvet is el kell sajátítaniuk. Mindez a térség történetére vezethető vissza, hiszen 1918-ig a szlovákiai levéltári anyag jelentős része magyarul íródott. A szóban forgó hallgatók magyaroktatása azonban több szempontból is nehézségekbe ütközik. Ezek egyike, hogy a levéltár szakosok magyaroktatását a Comenius Egyetemen 2000 óta ellátó Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék nem rendelkezik olyan oktatóval, aki a fent említett hallgatók speciális képzésére szakosodott volna. A szaknak megfelelő, korszerű magyar mint idegen nyelvi tankönyv előkészületei ugyan folynak már, de megjelenésére még várni kell; addig is egy magyarországi tankönyvcsalád, illetve kiegészítésként egy, a szlovák anyanyelvűek számára íródott önképző könyv van használatban. További gondot jelent a levéltár szakos hallgatók többségének esetében a magyar nyelv tanulása iránti motiváció hiánya is, s ezt az ellenérzést erősítik sajnálatos módon a szak programjának következtelenségei és hiányosságai, amelyeknek kiküszöbölése, illetve pótlása az első lépést jelenthetné az oktatás eredményessége felé vezető úton.

### IRODALOM

- Hizsnai Tóth Ildikó 2011. A magyar mint idegen nyelv esete a levéltár szakos hallgatók képzésével a pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán (2000–2010). In: Misad Katalin – Cseh Zoltán (szerk.). *Nova Posoniensia. A pozsonyi Magyar Tanszék évkönyve*. Szenczi Molnár Albert Egyesület / Kalligram Kiadó, Pozsony. 100–113.
- Kovácsi Mária 1993, 2000. *Itt magyarul beszélnek I–III*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Misad Katalin 2008. A magyar mint idegen nyelv / hungarológia oktatásának gyakorlati kérdései a pozsonyi Comenius Egyetemen. In: Fazekas József (szerk.). *Emlékkönyv Zeman László 80. születésnapjára*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely. 136–146.
- Mussoniová Ema 1982. *Odborné texty a cvičenia z jazyka maďarského pre poslucháčov archívniectva. Vysokoškolské skriptá*. Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Pozsony.
- Szilvási Andrea 2010. A magyar mint idegen nyelv / hungarológia műhelyei Szlovákiában. In: *THL*<sub>2</sub> 2010/1–2: 16–23.
- [ais2.uniba.sk/ais/files/1372789366255.html?appId=11658716&contentType=text/html&antiCache=-58585433833000&file=1372789366255.html](http://ais2.uniba.sk/ais/files/1372789366255.html?appId=11658716&contentType=text/html&antiCache=-58585433833000&file=1372789366255.html)
- [ais2.uniba.sk/ais/files/1372789652434.html?appId=11658716&contentType=text/html&antiCache=-58585433547000&file=1372789652434.html](http://ais2.uniba.sk/ais/files/1372789652434.html?appId=11658716&contentType=text/html&antiCache=-58585433547000&file=1372789652434.html)



*Szilvási, Andrea*

**The difficulties in teaching Hungarian language for students of the Archival Studies  
at the Comenius University**

The students of the Faculty of Philosophy at the Comenius University specialized in Archival Studies are not only required to learn German and Latin but they have to, at least understand the Hungarian language as well. This requirement is based on the fact that due to the history of the area most of the records of the Slovak archival material were written in Hungarian. There are several reasons why the teaching of the Hungarian language in case of the above mentioned students faces difficulties. First of all, none of the teachers of the department of Hungarian Language and Literature are specialized in this subject although this department has been responsible for teaching the students of the Archival Studies since 2000. Furthermore, an up-to-date students' book for learners of the Hungarian language is only in process and far from publishing. The students learn from books published in Hungary and they also use a self study book for Slovaks. Another difficulty in case of most of the students is the lack of motivation. This is only reinforced by the fact that the whole program of this specialization is inconsistent and there are also shortcomings. The first step in making the teaching more effective could be the elimination of the inconsistency and filling up the shortcomings.

## A magyar nyelv és kultúra areális helye Európában\*

A nyelvek történeti, területi és tipológiai helyének kijelöléséhez hasonlóan – megtermékenyítő transzlingvisztikai kiterjesztéssel – a kultúrák között megragadható összefüggések vizsgálata is differenciáltan követheti az idő és a tér dimenzióját, illetve ezeken felülemelkedve általános kognitív perspektívát is. Az ilyen interlingvális és interkulturális viszonylatok ekként összetett megközelítése közelebb vihet nyelvünk és kultúránk magyarságának és európaiságának fölismer(tet)éséhez is.

Ennek a kettősségnek és egyszersmind egységnek a jelentőségét a jelen areális kontextusában meglehetősen jellemző módon áthatja nyelvünk **sziget**-mivolta és kultúránk **híd**-szerepe. Tanulságosan érdemes lehet azonban közelebbről, részleteiben is feltárni, miben nyilvánul meg az egyébként elválaszthatatlanul összetartozó nyelv és kultúra e kétféle (látszólag ellentétes értelmű: egyfelől magányosan elkülönülő, másfelől keletet és nyugatot összekötő) megmutatkozása, miként árnyalható történelmi és egyetemes vetületben, s hogyan mozgósítható mindenek hozzáadéka a nyelvoktatás és a kultúráközvetítés érdekében.

Nyelv és kultúra egységében gondolkodva ezúttal tehát a területi, regionális érvényű szempontok kitüntetett kezelésére összpontosítunk az említett hármas viszonyítási rendszerből. Annál is inkább, mert úgy vélem, manapság az Európai Unió kontextusában ez a szinkrón megközelítés számíthat leginkább különös figyelemre a hungarológia felé.

Az előzőekben sarkítva szembeállított sziget- és híd-metafora természetesen viszonylagos, ám érzékeltetheti a megközelítés kognitív világbeli otthonosságának mégiscsak eltérő adottságait. Viszont ne felejtjük el: a kétféle otthonosságérzet nagyon is összefügg! Egymást támogatják, s ez már a közeledés motivációjában megjelenik: vannak, akik eleve a nyelv minél tökéletesebb elsajátításával akarnak, illetve tudnak eljutni a kultúra minél teljesebb megismeréséhez, s vannak, akik a közeledés közben rájönnek, hogy a kultúra vágyott mélyebb ismeretéhez végül mindenképpen igénylik a mindent nyitni képes nyelvi kulcsot. Ez persze ismét sarkított iránymegjelölés volt, hiszen jól tudjuk, voltaképpen egy szakaszokat, fokozatokat, átmeneteket ismerő folytonosság tartományának, széles skálájának ezúttal csak a két szélső pólusát jelöltük ki, amelyek között ráadásul alkalmi irányváltások is tarkíthatják az utat. Itt arra gondolok, hogy az ún. köztes nyelv egyéni alakulásában és a kulturális közeledés folyamatában lehetségesek párhuzamok, egybeesések, motivációs kölcsönhatások éppúgy, mint a nyelv vagy a kultúra átmenetileg egyoldalúnak

tűnő domináns szakaszai, illetve ezek némi függetlenedést mutató váltakozásai. Egy azonban bizonyos: a nyelvi-kulturális világban való otthonosság a két tényező együttjárásával tud igazán erősödni.

A magyar sziget az európai nyelvi tengerben sem abszolút értelemben veendő, s létezése dinamikus elmozdulásokat is jócskán mutat. Areális nyelvészeti, illetve újabban areális tipológiai perspektívából tekintve, főként a dunai (vagy közép-európai) nyelvszövetség keretében szemlélve – Gáldi László (1947a), Henrik Becker (1948), Ernst Lewy (1964), Vladimír Skalička (1967), Décsy Gyula (1973), Harald Haarmann (1977), Kálmán Béla (1983), Rot Sándor (1994) és Pusztay János (1996, 2003) nyomán – ilyen összefüggésben szokás nyelvünk „indogermanizálódásáról”, „indoeuropaizálódásáról”, illetve „középeurópaizálódásáról” vagy általánosságban „europaizálódásáról” szólni, amely különféle nyelvi szinteken tetten érhető bizonyos típusjegyek fejleményeiben, tendenciáiban. Az övezet homogenizálódási folyamatai, amelyeknek kiváltói – a közös latin művelődéstörténeti örökségen túl – regionálisan tekintve leginkább a német (közvetlenebbül a bajor-osztrák német), valamint a környező szláv nyelvek, természetesen nemcsak a hangtani és nyelvtani szerkezeteket, hanem főként éppen a lexikai kölcsönzések jövevény- és tükörelemeit, továbbá a frazeologizmusok képességét is érintik. Az eredmény a teljes azonosságtól a részleges megfelelésekig követhető, bár az idegen hatás tükörfordításokban lecsapódó közvetlenségének föltételezése mellett a közös szemlélet tényezőinek is bízást jelentőséget tulajdoníthatunk. Ez utóbbiak pedig fölvetik a kognitív metaforák szűkebben areális és tágabban egyetemes eredőinek megkülönböztetését is, ám ennek feszegetése már meghaladná jelen kereteinket.

A pontosítás kedvéért azonban az előbbiekhöz hozzá kell tennünk, hogy az újabb nyelvészeti szakirodalomban egyre több vitás, vitatható kérdés és ezzel együtt az óvatos árnyalás igénye merül föl mind általában az areális nyelvészet keretében tárgyalt dunai nyelvszövetség föltételezésével, mind pedig konkrétan nyelvünk europaizálódásának tézisével szemben. Ilyen értelemben pontosítja a fentieket például Honti László (2000) és Fejes László (2012) egy-egy „vitairattal” felérő közleménye, amelyek kétségbe vonják e „nyelvtársaság” valóságos összetartozását, illetve nyelvünk említett tendenciáját.

Fejes László inkább átmeneti zónának, mint koherens nyelvszövetségnek („Sprachbund”-nak) tekinti a szerinte még földrajzilag sem helytállóan emlegetett „Duna-völgyi nyelvek” viszonylag laza együttesét, s az elismerhetően intenzív lexikai-frazeológiai közösségen (az átvételeken és tükörfordításokon) túl hiányolja a számottevően egységes fonológiai, morfológiai és szintaktikai jelenségeket, sőt a homogenizáció bizonyító érvényű kritériumaként elvárná e folyamatok közös fejleményekként történő együtthalakulását. Honti László pedig hasonlóképpen – Futaky István és szerzőtársai (1978), illetve Fodor István (1983) idevágó korábbi katego-

rikus elutasítását megfontolva – arra a megállapításra jut, hogy a nyelvreírás egyes szintjein esetünkben nincs létjogosultsága a nyelvszövetség föltételezésének; inkább egyirányúan domináns hatásokkal számolhatunk, s legfőljebb areális kiegyenlítésről, esetenként konvergens fejleményekről szólhatunk. Viszont a közös európai örökségnek számító latinos művelődéstörténeti és egyházi hagyománynak köszönhető „europaizmusok”, azaz a kultúrszavak, a közös európai kifejezések, fordulatok mellett valóban még tovább is átjárható e nyelvek lexikája, hiszen erről tanúskodik a kínálkozó tükörfordítás többnyire kiváló működése, sőt konkrétan például a magyar és a német feltűnő frazeológiai közelsége is, miként ezt Ingrid Schellbach (1988) és Hessky Regina (1989) egyaránt megerősítik. Mindent egybevetve tehát a magyar – földrajzi, művelődéstörténeti és tipológiai keretben tekintve egyaránt – természetesen európai nyelv.

Mindenesetre a lexikai kölcsönzéseken túl számos szemantikailag is értelmezhető morfológiai és szintaktikai jelenség esetében mégis egyértelműen kirajzolódnak bizonyos areális izoglosszák Közép-Európa nyelvi térképén is. Így például Robert Austerlitz (1992) az abszolút szuperlatívusz típusait illetően, Kiefer Ferenc (1996) az igeaspektus jellegével kapcsolatban tár fel meggyőző areális összefüggéseket. Pusztay János (2003) pedig ugyancsak határozottan érzékelteti Közép-Európa szókészletbeli egységét – mindazonáltal nyitva hagyva annak lehetőségét is, hogy a több mint ezer éves együttélésből adódó közeledési folyamatokat a jövőben még inkább fellazíthatja a globalizáció angol nyelvi imperializmusa.

A magyar szókészlet bizonyos mértékű europaizálódását különben mi sem jellemzi jobban, mint hogy a környező nyelvekből átvett és morfonológiai, fonotaktikai szempontból is tökéletesen asszimilálódott elemek egyike-másika időközben tipikusan magyar reáliává vált. A főként bajor-osztrák közvetítésű német jövevényszavak közül például a küllemében is immár hamisítatlanul magyaros jellegű *kifli* a *Kipfel*-ből, amely ott viszont már inkább *Hörnchen*, vagyis 'szarvacska', amelynek egykori magyar tükörfordításos megfelelőjét, a *szarvas*-t pedig meg mi nem használjuk többé erre a péksüteményre. Vagy a *verbunkos*, amely a *Werbung*-ből jól levezethető jelentésváltozással annak idején hamarosan, sőt egyből egy jellegzetesen magyar tánc, illetve pregnáns ritmusú zenemű elnevezése lett. (Vö. *fánk*, *grund*, *vigéckedik* stb.) Ez utóbbi eset egyben jól példázza egyfelől a szókészlet kölcsönzött rétegének a nyelvtanulást megkönnyítő, másfelől a hamis barátok megtévesztő hatású jelenségkörét is.

Jelen megközelítésünk praktikus igényén azonban mit sem változtat ez a még igazából alaposabb tisztázásra váró alapkutatási szintű kérdéskör a dunai nyelvszövetséget, illetve nyelvünk európaiságát illetően, hiszen itt és most – írásom keretében – nyelvünk és kultúránk együttesen európai beágyazottságáról szólva az alkalmazás, vagyis a nyelvvoktatás és a kultúraközvetítés számára adott területi kontextus optimális mozgósíthatósága, kihasználására gondolok.

Az areális nyelvészet, illetve a kontaktlingvisztika és az interkulturális kommunikáció mellett az irodalom- és művelődéstörténet oldaláról a komparatisztika is régóta, hagyományosan, hivatalból szorgalmazza a kulturális párbeszéd regionális szinten kitüntetett jelentőségét. Gragger Róbert csak 1990-ben nyilvánosságra hozott hagyatékában például a Németország számára legjelentősebb magyar kulturális értékeket vette rendszerezetten számba. Már említett nyelvészeti megközelítése (*A Dunatáj nyelvi alkata* című 1947-es munkája) mellett maga Gáldi László még ugyanabban az évben irodalmi keretben is könyvet írt a régióról (*A Dunatáj irodalmi fejlődése* címmel). Aztán évtizedekkel később ennek az egész kultúrára kiterjesztett vezérmotívumnak szentelte *A magyar nyelv és kultúra a Duna völgyében* című 1986-os bécsi hungarológiai kongresszusát a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság (Jankovics – Kósa – Nyerges – Seidler szerk. 1989). Közben Hankiss János 1934-es híres, máig hatóan mérvadó kultúrdiplomáciai alapvetése, valamint az *Európa és a magyar irodalom* kapcsolatát feltáró műve (1942) pedig már kifejezetten még tágabb kontextusban indította el kultúránk hungarológiai keretű, komparatisztikai igényű vizsgálatát, amelynek ugyancsak kimagasló későbbi állomása például a Kurucz Gyula és Szörényi László szerkesztette német tanulmánygyűjtemény, amely *Hungaria litterata, Europae filia* címmel (1986) színesen sokoldalú válogatásban térképezi föl kultúránk külső kötődéseit. S ennek a folyamatnak a fősodrában értelmezte Fülei-Szántó Endre is *Hungarológia és európaiság* viszonyát (1989), valamint Fried István *A magyar irodalom európai kapcsolatrendszerét* (1995).

Mindebből kitűnik, hogy a művelődéstörténeti jellegű kontaktológia számára is tanulságosan kitágultak a Magyar Királyság, majd az Osztrák–Magyar Monarchia eleven kapcsolatokat biztosító nyelvi-kulturális keretei a Duna-völgy, illetve Kelet-Közép-Európa régióján túl egész Európa felé.

A soknemzetiségű középkori Magyarország többnyelvű nemzetének színes nyelvi-kulturális világában egyébként általában is igen fontos geopolitikai szerepet játszott az egyértelműen az országhoz kötődő ún. *hungarus* tudat (Nádor 2002, 69), amely az akkoriban érintett (belső migrációival folyamatosan változó helyzetű) etnikumok egyes „vernakuláris” nyelveinek beszélőit – még magyar nyelvtudás híján is „közös nevezőre hozva” – éppen identitástudatukban egy(séges)esítette. Ez a nyelvtől független, a nemzeti hovatartozást – voltaképpen hivatalosan és spontán módon egyaránt – megvalló identitástudat lényege abban a korban, amelyben egyébként még a latin töltötte be a *lingua franca* (tréfásan, de némileg találóan: *lingua paterna*, vagyis ’apanyelv’) szerepét, a magyar pedig lényegében még egy volt a vernakuláris nyelvek közül, mégis voltaképpen „első az egyenlők között”.

Aztán az Osztrák–Magyar Monarchiában már jelentősen megváltozott ez a státushelyzet. Ekkor már valamilyen „birodalmi kétnyelvűségről” lehetett szó; bár tudjuk, hogy „de iure” nem volt ez birodalom („de facto” persze az volt: Habsburg-bi-

rodalom); ám talán kommunikációs funkcióiban „birodalomszerűnek” – vagyis ’több ország, több királyság közös teré’-nek – tekinthető (vö. Glatz 2003). Ebben a státusában nem lebecsülendő a németnek „közép-kelet-európai közös közvetítő nyelv”-ként (*lingua franca*-ként) játszott sajátos presztízs-nyelvi szerepe sem (Szépe–Szűcs 2008; vö. Földes 2005).

Ezen a ponton – a latinos műveltségű örökséget, valamint a magyar és a német sajátos helyzetét immár együttesen szemlélve – érdemes visszakanyarodni a nyelvi-kulturális értelemben mégis meghatározó jelentőségű areális kontextushoz, továbbá a magyarság és az európaiság kapcsolódási hagyományához. Ebben a viszonyrendszerben úgy foglalhatjuk össze az eddigieket, hogy Kárpát-medencei elhelyezkedésünkkel a németiségtől keletre eső zónában egy közös nyelvi-kulturális közegbe kerültünk. A továbbiakat hosszútávon eldöntő fordulatot pedig – a magyar és a cseh fejlemények példáján – a már említett Henrik Becker, a budapesti születésű német nyelvész írta le „*Zwei Sprachanschlüsse*” című művében (Becker 1948). Ezt úgy lehetne nagyon röviden összefoglalni, hogy a XVII–XVIII. század folyamán a kétnyelvű tanult emberek (magyar–német, illetve magyar–cseh kétnyelvűek) összhangba hozták anyanyelvüknek és a németnek a szemantikai-lexikológiai hálóját. Ennek révén minimalizálták az ide vagy oda történő fordítás során óhatatlanul föllépő információvesztést. Sőt, ez az összhang „dinamikus” jellegű volt; vagyis kihatással volt a szóalkotásra (a szóképzés és a szóösszetétel bizonyos eljárásaira). Ha pedig a kategóriák felfogásában és azok kiterjesztésében, gyarapításában összhang, átjárhatóság van, akkor annak kulturális – és voltaképpen mentális (ma különösen mondhatjuk: kognitív) – következményei is vannak. A korabeli római katolikus és lutheránus németiség mögött ugyanúgy ott állt a görög-latin „szemantikai háló”, amely összekapcsolta a kontinens immár döntően nyugati kereszténységhez tartozó országait. Ekként tehát immár kettős szemantikai háló fonta be a magyarságot és annak nyelvét (Szépe–Szűcs 2008, 273–278; vö. Bradean-Ebinger 2001).

Ennek a tendenciának az erősödéséhez minden bizonnyal hozzájárult már korábban az egykori magyar diákok tudományos-kulturális szomszédolása, külföldi egyetemjárása, amely *peregrináció* néven vonult be a hungarológia művelődéstörténetébe, s kérdéskörét alaposan körbejárta a III. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus is (Békési–Jankovics–Kósa–Nyerges 1993). A reneszánsz, illetve a reformáció korszakában különösen fölerősödött (ám a korabeli művész- és tudósjelöltek, illetve protestáns lelkészjelöltek külföldi tanulmányútjain jócskán túlmutató) – s elsősorban neves itáliai és német, illetve németalföldi egyetemek kitüntetett vonzásában kibontakozó – művelődési „zarándoklat” egyes jelentős hullámai így gyakorta gazdagították máig meghatározó érvénnyel európaiságunk és magyarságunk együttes örökségét.

Másrészt kívülről tapasztalhatóan pedig legújabbán már a rendszerváltozáskor megfigyelhető volt, s azóta egyre inkább fölerősödik, hogy a külföldi érdeklődés középpontjában a magyar kultúra a maga regionális kontextusával együtt szerepel. Ennek az igénynek idejében elébe is ment a szegedi hungarológiai program. Annak idején, a fordulat éveiben, müncheni lektorságom idején magam is megtapasztalhattam, hogy például Németországban kifejezetten ilyen átfogó areális keretben szerveztek különféle kulturális, illetve művészeti programokat. Például ilyen volt már a tutzingi „Közép-európai dialógusok” című irodalmi konferencia (1993), a müncheni versfordítási pályázat (ugyancsak 1993-ban), sőt újabban a „Deutschland liest. Treffpunkt Bibliothek” keretecímű, 2008-ban indított irodalmi kampányakció általában is nyitottságról tanúskodik az új uniós országok felé, s éppen mostanában pedig még más, földrajzi értelemben véve tágabb európai térségben szerveződik egy projekt – legeurópaibb, nemzeteket összekötő folyónk, a Duna tematikája körül. Az immár a Regensburgi Egyetembe integrálódott Münchener Magyar Intézet mellett működő Kelet–Nyugat Központ friss vállalkozásában készülöben van a Dunát megéneklő népdalok együttes bemutatása a maguk nemzeti jellegének népköltészeti és művelődéstörténeti háttérével együtt. Abban a szerencsében van részünk, hogy magyar oldalról a Regensburggal különben is tandem-kapcsolatban álló Pécsi Tudományegyetem hungarológiai szemináriuma – egy igen színvonalas mohácsi kórussal karöltve – képviseli ezt a vállalkozást.<sup>1</sup>

A környező kultúrák párbeszédében a magyar művészet általában is aktívan élen jár. A kortárs magyar irodalomra különösen jellemző, hogy nemcsak nyitottan befogadó, hanem kezdeményezően átadó szerepe is jelentős. Az ezredforduló előtt lezajlott műnemi paradigmaváltás, melynek során a líra addigi vezető szerepét az epika váltotta föl, mindenesetre a külföldi recepcióban már jóval korábban is megfigyelhető volt. S ez részben összefügghet azzal, hogy a költészet a leginkább nyelvhez kötött műnem, tehát művészi szintű fordítása valóban a legnagyobb kihívás. Nyelvünk tipológiai sajátosságaiból adódóan is, különösen gazdag verselési hagyományunkból eredően is. Továbbá arról sem feledkezhetünk meg, hogy a magyar versnek itthon máig is azért feltűnő kultusza van, amely sok mindenben megnyilvánul: népszerűségének régóta élő jelein túl manapság például az énekelt vers hungarikumnak számító műfaji elterjedtségében is. A hazai és külföldi kánonban immár egyértelműen megerősödött epika viszont emellett valószínűleg közvetlenebb társadalomképpel válhatott mára még vonzóbbá. Irodalmunk fogadtatásának és fordításának kedvező és hátrányos körülményeit, az ezzel kapcsolatos kánonok hazai és külföldi alakulásának hatásmechanizmusait manapság

<sup>1</sup> Walter Koschmal professzor interkulturális projektjének keretében (Ost-West-Studien am Europaeum der Universität Regensburg), a dunai népdal CD-fölvételében a Véghegyi Ákos karnagy vezette Bartók Béla Vegyeskar (Mohács) és helyi szakértőként Kuti Klára kolléganő (PTE BTK Néprajz – Kulturális Antropológia Tanszék) szíves közreműködésével (2013).

tehát különösen tanulságosan tárhatja fel az összehasonlító irodalomtudomány (vö. Szegedy-Maszák 1995).

A nyelvek és kultúrák fordításokban megjelenő megfeleltetésében viszont a sziget-jelleget képviseli a reáliák rétege, amelyben a gyakorlatilag nulla fokú ekvivalencia nyelvi-kulturális konzervjei, a kulturális szótárak igazi lexikográfiai kihívást jelentő egyes tételei, e még inkább kemény diót jelentő fordítási feladványok egyszerre blokkolják az interlingvális és az interkulturális átjárhatóságot. A kognitív nyelvi-kulturális világban kíváncsi otthonosságérzet alakításához éppen ezért is érdekesen, élvezetesen, izgalmasan, életszagúan hasznos adalékokat képviselnek az autentikus oktatás számára ezek a régi és újabb rétegekből származó kövületek. Az ehhez eddig rendelkezésre álló lexikográfiai segédanyag, Bart István (2000) magyar kulturális szótára (többnyelvű kiadásában) lényegében elemi reáliaszótár Magyarországról, a magyarokról, mindennapi kultúráról. Ezt a jelentős hiánypótlást föltétlenül folytathatná bővített változatokkal ebben a műfajban a Corvina, illetve akár a Tinta Kiadó.

Összefoglalásul: remélem, sikerült – ezúttal is nyelv és kultúra együttes közvetítésében gondolkodva – érzékeltetnem, hogy a hídon át igenis el lehet jutni a szigetre, ahol már igazi kulcsátadással valóban otthonosan érezheti magát az Európa vagy a nagyvilág bármely régiójából érkező idegen – még akkor is, ha az area belső, már kifejezetten magyar tájékan tartózkodik –, miként mi, magyarok is igencsak régóta otthon vagyunk Európában. Egy motiváltan *alkalmazott* nyelvtanulónak ügyes nyelvmester és megbízható kulturális kalauz segítségével mindez sikerülhet – még akkor is, ha *elméleti* nyelvészeti szinten továbbra is tudományosan indokolt vitát folytatnak a fejük fölött... A jelen keretek között csak néhány német vonatkozású példát említhettem. Célom az volt, hogy bemutassam, bár az areális részletkérdések még további tisztázásra várnak, a gyakorlat igényli ezt a megközelítést.

## IRODALOM

- Austerlitz, Robert 1992. *Nyelvek és kultúrák Euráziában. Válogatott tanulmányok* (Szerk.: Simoncsics Péter). Budapest.
- Balázs János 1980. *Magyar deákság. Anyanyelvünk és az európai nyelvi modell*. Magvető, Budapest.
- Balázs János 1983. Az areális nyelvészeti kutatások története, módszerei és főbb eredményei. In: *Areális nyelvészeti tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest, 7–112.
- Balázs János (szerk.) 1989. *Nyelvünk a Duna-tájon*. Budapest.
- Bart István 2000. *Ungarn. Land und Leute. Konversationslexikon der ungarischen Alltagskultur*. Corvina, Budapest.
- Becker, Henrik 1948. *Zwei Sprachanschlüsse*. Leipzig/Berlin.
- Békési Imre – Jankovics József – Kósa László – Nyerges Judit (szerk.) 1993. *Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon I–III.* (A III. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai). Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság / Scriptum, Budapest / Szeged.



- Bradean-Ebinger, Nelu 2001. Mitteleuropa als Sprach- und Kulturraum. In: *Szines eszmék nem alszanak...* (Szerk.: Andor József – Szűcs Tibor – Terts István). Lingua Franca Csoport, Pécs. I. 184–193.
- Décsy Gyula 1973. *Die linguistische Struktur Europas*. Wiesbaden.
- Éder Zoltán 1999. *Túl a Duna-tájon. Fejezetek a magyar művelődéstörténet európai kapcsolatai köréből*. Mundus, Budapest.
- Fejes László 2012. Dunamenti nyelvtársaság. *Nyelv és Tudomány*, 2012. november 5.  
<http://www.nyest.hu/hirek/dunamenti-nyelvtarsasag> (2013. május 21.)
- Fodor, István 1983. Verfügen die Sprachen des Donaubeckens über eine einheitliche Struktur? Zum Problem der Arealtypologie. *FUM* 7: 29–69.
- Fodor István 1984. Van-e a Dunatájnak egységes nyelvi alkata? *Magyar Nyelv* 80/1–2: 36–47, 177–86.
- Földes, Csaba 2005. *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Günter Narr Verlag, Tübingen.
- Fried István 1994. *Ostmitteleuropäische Studien (Ungarisch–slawisch–österreichische literarische Beziehungen)*. JATE, Szeged.
- Fried István 1995. A magyar irodalom európai kapcsolatrendszer. *Hungarológia* 7: 3–14.
- Futaky, István – Hochwald, Erzsébet – Niederkirchner, Stefan – Udolph, Jürgen 1978. Der Donau-Sprachbund – gibt es ihn? *FUM* 2: 181–192.
- Fülei-Szántó Endre 1989. Hungarológia és európaiság. *A Hungarológia Oktatása* 5-6. NHK, Budapest, 3–10.
- Gáldi László 1947a. *A Dunatáj nyelvi alkata*. Budapest
- Gáldi László 1947b. *A Dunatáj irodalmi fejlődése*. Budapest
- Glatz, Ferenc (szerk.) 2003. *Die Sprache und die kleinen Nationen Ostmitteleuropas*. Europa Institut, Budapest. (Begegnungen. Schriftenreihe des Europa Institutes Budapest, Band 21.)
- Gragger, Robert 1990 (1917). Kulturwerte Ungarns für Deutschland (Aus dem Gragger-Nachlaß). In: *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 5 (Hg. von Paul Kárpáti und László Tarnói). Berlin/Budapest, 219–242.
- Haarmann, Harald 1977. *Prinzipielle Probleme des multilateralen Sprachvergleichs*. TBL Verlag G. Narr, Tübingen
- Hankiss János 1934. A kultúrdiplomácia alapvetése. *Külgügyi Szemle*, 11/2: 158–164.
- Hankiss János 1942. *Európa és a magyar irodalom*. Budapest
- Hessky Regina (1989): Sprach- und kulturspezifische Züge phraseologischer Vergleiche. In: Gertrud Gréciano (ed.): *EUROPHRAS 88. Phraséologie Contrastive*. Strasbourg 195–204.
- Honti László 2000. A magyar mint „európai” nyelv – mit kellene ezen érteni? *Magyar Nyelvjárások* XXXVIII: 187–196.
- Jankovics József – Kósa László – Nyerges Judit – Seidler, Wolfram (szerk.) 1989. *A magyar nyelv és kultúra a Duna völgyében*, I–II. Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, Budapest/Wien .
- Kálmán Béla 1983. Das Ungarische: eine europäische Sprache. In: Rot, Sádor (Hg.): *Languages in Function*. Budapest.
- Kiefer Ferenc 1996. Az igeaspektus areális-tipológiai szempontból. *Magyar Nyelv* XCII/3: 258–268.

- Kurucz Gyula – Szörényi László (Hg.) 1986. *Hungaria litterata, Europae filia (Studien über die kulturellen Kontakte Ungarns zur Welt)*. Budapest.
- Lewy, Ernst 1964. *Der Bau der europäischen Sprachen* (1942). Niemeyer, Tübingen.
- Nádor Orsolya 2002. *Nyelvpolitika. A magyar nyelv politikai státusváltozásai és oktatása a kezdetektől napjainkig*. BIP, Budapest.
- Pataki Ferenc – Ritoók Zsigmond (szerk.) 1999. *Magyarságkép és történeti változásai. Magyarország az ezredfordulón*. MTA, Budapest.
- Pusztay János 1996. Közép-Európa nyelvi képe. In: *Nyelvek és nyelvoktatás a Kárpát-medencében 1.* (Szerk.: Székely Gábor és Jónás Erzsébet) Nyíregyháza, 11–28.
- Pusztay János 2003. Közép-Európa: nyelvi konvergenciáját. Fejezetek a nyelvi egységesülés vizsgálatához. *Dissertationes Savariensis*, 30. Szombathely.
- Rot, Sándor 1994. *Ungarisch: eine europäische Sprache*. Korona Verlag, Budapest.
- Schellbach, Ingrid 1988. Zur deutsch-ungarischen Phraseologie. Regina Hessay, Phraseologie. *FUF* 48: 339–342.
- Skalička, Vladimír 1935. *Zur ungarischen Grammatik*. Prag.
- Skalička, Vladimír 1967. A magyar nyelv tipológiája. In: *NyitódÉrt.* 58. (Szerk.: Imre Samu—Szathmári István). 296–299.
- Szegedy-Maszák Mihály 1995. A kánonok szerepe az összehasonlító kutatásban. In: *Az irodalomértés horizontjai* (Szerk.: Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő). JPTE, Pécs. 72–113.
- Szépe, György – Szűcs, Tibor 2008. Bilingualismus als Zufall. In: Szathmári, Petra / Takács, Dóra (Hg.): *Mit den beiden Lungenflügeln atmen. Zu Ehren János Kohn*. Lincom Europa, München. 273–278.

*Szűcs, Tibor*

### **The Areal Context of Hungarian Language and Culture in Europe**

Similarly to the definition of historical, areal and typological position of languages the study of the relationship between cultures – with translinguistic extension – can follow the dimension of time and space and consequently the general cognitive perspective. The complex approach of such interlingual and intercultural relations can lead to the recognition of the originality and the European character of Hungarian language and culture.

In the present areal context the importance of this duality and unity is emphasized by the island like character and bridge role of Hungarian language. It is worth investigating in detail the dual manifestation of unseparable language and culture, the possibility of its toning in historical and universal aspects and how its consequences can be mobilized for the sake of language tuition and mediation of culture.

According to the above described endeavour the appropriate examples represent the importance of the borrowed layer of vocabulary, the advantageous and disadvantageous circumstances of the translation and reception of the Hungarian literature, the mode of action of inland and foreign conformation of the Hungarian art literary canon.

## VIII. ISMERTETÉSEK



# **IMED-KOMM EU projekt:**

## **„Interkulturális orvosi kommunikáció Európában”**

### ***Blended learning* szaknyelvi tananyag**

### **(magyar mint idegen nyelv)**

(Projektazonosító: DE/12/LLP-LdV/TOI/147501)

Az Európai Unióban elindult munkaerő-vándorlás különösen érzékenyen érinti az egészségügy területét. Orvosok, ápolók és további egészségügyi szakdolgozók ezrei vállalnak munkát az EU egyes tagországaiban. Az egészségügyi munka köztudottan nyelvigényes terület; az orvosoknak nemcsak a beteggel kell tudniuk kommunikálni, de a hozzátartozókkal, orvos kollégáikkal és az egészségügyi személyzettel is. Nyelvtudásukon a betegek élete, gyógyulása múlik. Tanulmányok és esettanulmányok sora hívja fel a figyelmet arra, hogy milyen súlyos következményei lehetnek annak, ha az orvosok nem megfelelő szinten beszélnek a munkahelyükül választott ország nyelvét.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Az idevágó friss szakirodalomból:

- Clemens-Cope, Lisa – Kenney, Genevieve 2007. Low Income Parents' Reports of Communication Problems with Health Care Providers: Effects of Language and Insurance. *Public Health Reports*, 122: 206–216.
- Fein, Esther B. 1997. Language Barriers Are Hindering Health Care. *The New York Times*, November 23, 1997.
- Flores, Glenn 2005. The Impact of Medical Interpreter Services on the Quality of Health Care: A Systematic Review. *Med Care Res Rev* (June 2005) 62: 255–299.
- Flores, Glenn 2006. Language Barriers to Health Care in the United States. *The New England Journal of Medicine*, 355/3: 229–231 (July 20, 2006)
- Flores, Glenn et al. 2003. Errors in Medical Interpretation and Their Potential Consequences in Pediatric Encounters. *Pediatrics*, 111(1): 6–14.
- Gregg, Jessica – Saha, Somnath 2007. Communicative Competence: A Framework for Understanding Language Barriers in Health Care. *Journal of General Internal Medicine*, 22(2): 368–370.
- Marchione, Marilyn 2003. Language linked to medical mistakes: Study at Boston clinic examines growing problem of errors made by interpreters. *JS Online: Health & Science*: <http://www.alcinc.com/PressRelease/2004/1stQt/PDF/1stQt04.pdf> (January 6, 2003)
- Quan, Kelvin – Lynch, Jessica 2010. *The High Costs of Language Barriers in Medical Malpractice*. University of California, Berkeley.
- Saha, Somnath – Fernandez, Alicia 2007. Language Barriers in Health Care. *Journal of General Internal Medicine*, 22(2): 281–282.
- Smith, Heather – Pietrzyk, Andrea 2013. Annotated Bibliography on Patient-Provider Communication. Research and Resource Associates Central Coast Children's Foundation, Inc. <http://www.patientprovidercommunication.org/bibliography.htm> (October 31, 2013)

## *A projekt célja*

A fenti tényt és a sürgető igényt felismerve az EU anyagi támogatást nyújt egy öt országot (Bulgária, Csehország, Magyarország, Németország és Szlovákia) tömörítő konzorciumnak, amely céljául tűzte ki az **IMED-KOMM EU** internetes tananyag kidolgozását. A program célja a konzorcium országaiban dolgozó és az EU más tagállamaiban is munkát vállaló külföldi orvosok és egészségügyi szakemberek interkulturális szakmai nyelvi kompetenciáit fejlesztő modern, innovatív nyelvoktatási anyagok, tesztelési és nyelvtudásmérési technikák kidolgozása, rendszerezése, kipróbálása és elterjesztése.

A projekt tematikájának kialakításának alapját az előzetesen elvégzett kérdőíves felmérések és szükségletelemzések adták. A fenti öt ország nyelvéből készülő tematikusan egységes tananyag *blended learning* módszerű kurzusból áll. Ezzel a módszerrel célcsoport-orientált, országspecifikus, könnyen kezelhető, motiváló, feladatközpontú interaktív tanulási egységek jönnek létre, amelyek az internetes online alkalmazásokkal kombinálva hatékonyan segítik majd az önálló tanulást. A projekt eredményeként már létrejött az öt egymással összekapcsolt honlap, amelyre folyamatosan feltöltik a tematikus egységeknek megfelelő orvosi kommunikációs gyakorlatokat.

A magyar tananyag célcsoportjai a Magyarországon praktizáló külföldi orvosok és orvostanhallgatók. Az orvosi szaknyelvi feladatok a KER B2+ / C1 nyelvi szintre készülnek, és nemcsak a négy nyelvi alapkompétenciára terjednek ki, hanem a magyar nyelv sajátosságait tekintve olyan részkompétenciák és készségek fejlesztésére is, így például a helyesírás, a kiejtés vagy a speciális orvos–beteg kommunikációban használatos fordulatokra. A projektben kiemelten fontos a helyi szociokulturális háttérsajátosságokhoz igazodó interkulturális tényező is.

## *A magyar projektpartner*

A Pécsi Tudományegyetem Idegen Nyelvi Titkárságán az IMED-KOMM EU projektben hat feladatfejlesztő és három programozó munkatárs vesz részt. Az orvosi háttérrel a PTE Általános Orvostudományi Kar Családorvostani Intézete biztosítja. Ebben az intézetben folyik az orvosi kommunikáció oktatása a magyar orvostanhallgatók számára. Az intézet munkatársának, Nagy Lajos professzornak és nyolc orvosból (családorvosok, gyermekorvosok, aneszteziológus, palliatív szakorvos) álló csapatának máris állandó szakmai kontrollja alatt áll a készülő tananyag.

## ***IMED-KOMM honlap***

A munkálatok jelenlegi fázisában – a projekt félidejében – a magyar honlapon megtalálhatók a 12 tematikus egységhez készített feladatok (mintegy 150 feladat). A feladatokat két nagy csoportra bonthatjuk. Az első csoportot az ún. programozott feladatok alkotják, amelyek számítógépes program (*HotPotatoes*) segítségével készülnek el. Az olvasott és hallott szövegértési készséget fejlesztő programozott feladatok megoldásával a nyelvtanuló azonnali visszajelzést kap válaszi helyességéről. A feladatírók kihasználják a program kínálta lehetőségeket, és a programozható feladatok teljes tárházát felvonultatják: vannak feleletválasztós, párosítós, sorrendező, kérdésre adott rövid választ igénylő, cloze típusú, lyukas szöveg készletből történő kiegészítésén alapuló feladatok egyaránt.

A feladatok másik egységét a nem programozott feladatok alkotják. Ezen feladatok megoldásához és ellenőrzéséhez kontakt órákra, tanári segítségre van szükség. A tananyag 9. fejezetét a Mellékletek alkotják. Ez a Magyarországon elhelyezkedni kívánó orvosoknak ad hasznos információkat: pl. eligazít abban, hogyan kell önéletrajzot írni, képet ad a magyar egészségügy rendszeréről, ismerteti a Magyarországon dolgozó orvosok tevékenységére vonatkozó jogszabályokat, a diplomák elismertetésének eljárásrendjét, megadja a szakmai szervezetek gyűjteményét. A 10. fejezet az emberi test és a gyógyászati eszközök felsorolását tartalmazza képek segítségével. A 11. fejezet az orvosi munka során használt nyomtatványokat gyűjti majd össze.

A honlap további elemei:

- (1) Orvosi ECL-nyelvvizsga: a szaknyelvi ECL-nyelvvizsga specifikációját és témaköreit olvashatjuk itt, valamint két mintatesztsort találhatunk tesztenként két-két feladattal a négy készséghez (hallott szövegértés, olvasott szövegértés, írásbeli és szóbeli kommunikáció);
- (2) Videók, hanganyagok, sajtószemle: általános orvosi témákkal kapcsolatos hanganyagokat, rövid videókat és újságcikkeket találhatunk közöttük.
- (3) Vélemények: az oldalra látogatók az oldallal, illetve a feladatokkal kapcsolatos kérdőívet tölthetnek ki, és lehetőségük van arra is, hogy véleményüket kifejtsek.
- (4) Látogatottsági adatok: az oldal látogatottságát grafikonok szemléltetik.

A honlap elérhetősége: <http://inyt.pte.hu/imedkomm>

Az IMED-KOMM EU projekt hátralévő, 2014-ig tartó időszakát a *blended learning* kurzusok tananyagának további fejlesztése és kipróbálása határozza meg. Emellett a PTE Idegen Nyelvi Titkársága mint az ECL-nyelvvizsgarendszer nemzetközi központja meghatározó szerepet vállal az orvosi szaknyelvi ECL-nyelvvizsga

specifikációjának kidolgozásában és validálásában, a tesztanyagok összeállításában és a vizsgák szervezésében.

*Husztí Judit*

*Husztí, Judit*

**IMED-KOMM – A blended learning course for LSP in Hungarian**

The review presents a new project in the field of LSP. The international IMED-KOMM Consortium is working out a blended learning course for medical doctors, and other health professionals answering the linguistic need of health workforce migration. The languages involved in this projects are Bulgarian, Czech, German, Hungarian and Slovak. The Foreign Language Centre of the University of Pécs is responsible for the course materials in Hungarian. The team co-operates in the development of the tasks with the Institute of Family Medicine of the UP.



## *Most Magyarul!* – kétnyelvű magazin magyarul tanulóknak

A *Most Magyarul!* egy háromhavonta megjelenő holland–magyar kétnyelvű kiadvány, melyet elsősorban Hollandiában, Belgiumban és Magyarországon olvasnak. Főszerkesztője Edwin van Schie, akit dr. Sólyom László, a Magyar Köztársaság elnöke a magyar nyelv és kultúra hollandiai népszerűsítése érdekében végzett két évtizedes lelkes és fáradhatatlan tevékenységéért a Magyar Köztársaság Ezüst Érdemkereszt kitüntetésével jutalmazott. Edwin van Schie az egyetem elvégzése után szülővárosában, Haarlemben magyar nyelviskolát indított, amely idén ünnepli 25. évfordulóját. 1989-ben rövid nyelvtankönyvet írt, 1992-ben kezdők számára megjelentette *Beszélg Magyarul!* című nyelvkönyvét. A kétnyelvű magazin 1996 óta jelenik meg, ma már körülbelül 2500 a példányszáma. A főszerkesztő műfordítóként is tevékenykedik; 2007-ben megjelent Esterházy Péter *Utazás a tizenhatos mélyére* című könyvének holland fordítása.

A lapban kiemelt helyen szerepelnek a magyar és holland bilaterális kapcsolattartásról szóló írások, valamint a magyar kultúrával, irodalommal, turizmussal kapcsolatos cikkek. Ugyanakkor van hollandiai és belgiumi magyar vonatkozású eseménynaptár, konyharovat, kritikák, nyelvészeti rovat és rejtvények. Saját meghatározása szerint holland nézőpontból kínál információt Magyarországról és a magyar nyelvről. Érdekes turisztikai írásokat és cikkeket közöl a magyarországi életéről, Hollandiában élő magyarokról, akiknek a száma folyamatosan nő. Ezzel párhuzamosan a Magyarországon letelepedő hollandok száma is emelkedik.

Egy felmérés szerint Magyarországon belül Baranyában van a legtöbb ingatlan holland tulajdonban (összesen 750 darab). A Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium listája alapján a megyén belül Boldogasszonyfán vették meg a legtöbb házat (38), ám nincs sokkal lemaradva Somogyhárságy (32) és Vásárosbéc (27) sem. A Magyarországon élő hollandok száma évek óta emelkedik: 2000-ben még csak 324-en voltak, 2009-ben azonban már 1375-en<sup>1</sup> rendelkeztek tartózkodási engedéllyel.<sup>2</sup> Pár száz, esetleg pár ezer lelkes kistelepüléseken vásárolnak ingatlanokat a Magyarországra érkező hollandok – írja a HVG hetilap a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium adataira hivatkozva. A hollandok betelepülésének egyik lehetséges magyarázata, hogy míg hazájukban 443 fő a népsűrűség négyzetkilomé-

<sup>1</sup> <http://www.hir24.hu/gazdasag/2011/03/24/egyre-tobb-holland-vasarol-ingatlant-hazankban/>

<sup>2</sup> <http://www.bama.hu/baranya/kozelet/egyre-tobb-a-holland-betelepulo-368055>

terenként, addig nálunk ennek negyedénél is kevesebb. Ráadásul – Magyarországgal ellentétben – a népesség is nő a nyugat-európai államban.

A magazin általában 30–40 oldalon jelenik meg, gazdagon illusztrált, jó minőségű papíron, az olvasónak kellemes élményt nyújtva. Vannak állandó rovatai: országismeret, recept, mese, zene. A rovatok sorrendje nem állandó, bár általában az országismerettel kezdődnek az egyes számok. Az állandó rovatokat a következők egészítik ki: kultúra, irodalom, sport, művészettörténet, interjú, üzlet, turizmus, aktualitások, táncvilág.

A legutóbbi három (61–62–63.) lapszám első rovata egy-egy *várost, régiót* mutat be magyar és holland nyelven is. A 61. számban Komáromot ismerhetik meg az érdeklődő hollandok, 11 oldalon keresztül olvashatnak a város földrajzi fekvéséről, történetéről, látnivalóiról, illetve híres szülötteiről. Jókai Mórral kapcsolatban további írásokat is közöl a magazin: bemutatja az író svábhegyi és lillafüredi otthonát, ismerteti a Jókai-bableves receptjét (csak hollandul), illetve egy részletet *Az aranyemberből*. A továbbiakban Lehár Ferenc (Komárom másik híres szülöttje) életének és munkásságának bemutatása következik, ezúttal csak holland nyelven. A 62. számban egy sokkal személyesebb hangvételű leírást találhatunk: Edwin van Schie beszámolóját egy általa kétszer megtett útról, Lendváról Magyarországra, a zöldhatár nyomában. Az olvasó kedvet kap ahhoz, hogy ő is bejárja ezt az útvonalat, amit lehetővé is tesz számára a kis ösvények pontos leírása. Ebben a számban is kapcsolódik a következő cikk az előzőhöz, a Budapest–Ljubljana vasúti összeköttetéssel ismerkedhetünk meg öt oldalon keresztül, sok színes fényképpel illusztrálva. A 63. lapszám 2013 egyik európai kulturális fővárosát, Kassát mutatja be. Júliustól októberig kínál programajánlatokat is, így igazán aktuális a holland olvasók számára; akár nyári utazásaik közé is betűzhetik a város meglátogatását. A bevezető írásból megtudhatjuk a város történetét, Magyarországhoz fűződő kapcsolatát. Csonka Kis Andrea *Mindenkinek kell egy Kassa* címmel arról ír, hogy nekünk, magyaroknak különösen fontos Kassa meglátogatása, híres szülötteink szellemiségével találkozhatunk itt, és ezáltal talán jobban megérthetjük őket. Ismerteti Márai kapcsolatát a városhoz, s műveiből idéz.

A *főzőcske* rovata is minden számban megtalálható. Érdekes, hogy a receptek időnként magyar és holland nyelven is olvashatók, máskor csak hollandul. Nagyon vonzó, hogy nemcsak hagyományos magyar ételek receptjeit közlik, hanem mai ételekét is. A 63. számban a badacsonyi halderelye elkészítésével ismerkedhetünk meg. Számomra is újdonság volt, hogy ezt az ételt a gasztronómia és a borturizmus föllendítését célzó törekvés jegyében alkották meg hazai séfek. Kiváló minőségű helyi alapanyagok felhasználásával készíthető el ez a korszerűen egészséges étel.

A *mese* rovat felépítése sem állandó minden számban. Időnként egy-egy rövid mesét olvashatunk magyarul és hollandul is, máskor csak egy összefoglalóját egy

hosszabb műnek („Sárga rózsza”). A szép illusztrációkat a rovat szerzője, Horváth Márta bábművész készíti. 2010-ben egy hollandiai tanulmányút során sikerült eljutnom a Hágai Magyar Iskolába, ahol az ő mesefoglalkozásán is részt vettem. A gyerekeket elbűvölte a mese előadása, melynek során végig rajzolt, vagy előre elkészített bábokkal játszotta el a történetet. Úgy éreztem, mintha egy színházi előadás részese lennék, ami nem lehet véletlen, hiszen a művésznő korábban számos színházi előadás és magyar animációs film készítésében vett részt.

A *zenevilág* rovat híres magyar zeneszerzőket (Lehár Ferenc; 61.szám), illetve Hollandiában élő magyar zenészeket (Tóth Valentina; 62. szám) mutat be.

A nem állandó rovatok aktualitásokkal foglalkoznak leginkább. Olvashatunk például beszámolót a rotterdami „Hungarian Business Network” rendezvényről, amelyet a Budapest és Rotterdam közötti új repülőúttal kapcsolatban rendeztek meg. Megismerhetjük a Hollandiában élő táncművészt, Kiss Dorottya társulatát, Illés Beatrix kineziológustól tudhatunk meg érdekességeket a kineziológia céljáról, módszereiről.

A *nyári turizmus* különszám utazási ajánlatokat tartalmaz; különböző régiókat emel ki, ahol az olvasók eltölthetik nyári szabadságukat: Lillafüred, Pécs, Kőszeg, Balaton, Hévíz. Budapesttel kapcsolatban is praktikus információkat olvashatunk: fürdők, ahová érdemes ellátogatni, romkocsmák a Kazinczy utca környékén, a szecessziós építészet remekművei és az elmaradhatatlan lángos mint gasztronómiai élmény. Ez a szám csak holland nyelven jelent meg.

A magazin elsősorban magyarul tanuló hollandoknak, illetve Hollandiában élő magyaroknak szól, de véleményem szerint a magyar mint idegen nyelv oktatásában is felhasználhatóak a tartalmas írások. Magyarul tanuló diákok számára érdekes kulturális és országismereti információkat találhatnak a tanárok, amelyekkel színesebbé tehetik óráikat. A magazin az [info@mostmagyarul.nl](mailto:info@mostmagyarul.nl) e-mail címen rendelhető meg; az évi 4 szám ára 21 euró.

*Marthy Annamária*

*Marthy, Annamária*

### ***Most Magyarul! – Tweektalig Hongarije Magazine***

*Most Magyarul!* is a bilingual magazine published four times annually in The Netherlands, read by mainly Holland and Belgian citizens. The publication contains articles concerning the Hungarian culture, history, literature and tourism. It can offer interesting extra materials for the teachers of the Hungarian language as well.

# Contents

## I. GRAMMAR – TEACHING / STUDY OF HUNGARIAN – ASSESMENT

**ARADI, ANDRÁS**

Verbs always and never with focus stress  
in the Hungarian sentence structure..... 9

**DÁVID, MÁRIA**

How does *való* fit in? Methodological tips for the attributive use  
of adverbials..... 20

**JOACHIM, LÁSZLÓ**

Morphologic and syntactic information  
in Hungarian learner's dictionaries..... 40

**WÉBER, KATALIN**

The distribution of certain syntactic structures in compositions  
of Hungarian as a foreign language ..... 63

## II. TEACHING MATERIALS FROM A NEW ASPECT

**RÓZSAVÖLGYI, EDIT**

The challenges offered by *Web 2.0* tools in the improvement  
of L2 students' communication skills ..... 77

**SCHMIDT, ILDIKÓ**

Alphabetisation in the Hungarian as a Foreign Language Classes..... 88

## III. MOTIVATION

**GYÖNGYÖSI, LÍVIA**

The principle of usefulness as motivation in the acquisition  
of Hungarian as a second or third language  
II – From the aspect of motivated language learners..... 99

**LIEBHARDT, ZSOLT**

Attitudes of Foreign Language Learners' in relation to Hungarian  
as a Foreign Language ..... 115

## IV. INTERACTION, PRAGMATICS

**BÁNDLI, JUDIT**

Students' disagreement strategies  
in HFL (Hungarian as a foreign language) classroom ..... 131

**DÓLA, MÓNKA**

- Multimorpheme interactional routines in foreign language learning  
and in the teaching of Hungarian as a Foreign Language ..... 142

**V. LITERARY RECEPTION****BRANCZEIZ, ANNA**

- Miklós Radnóti and the American Confessional Poetry  
– Additional Notes on an Analogy ..... 179

**VI. HISTORY OF THE HUNGARIAN STUDIES****NÁDOR, ORSOLYA**

- The role of *Magyarságtudomány* journal in the development  
of the *Hungarian Studies* ..... 195

**VII. LANGUAGE AND CULTURE: HUNGARIAN STUDIES IN EUROPE****MARTON, ENIKŐ**

- The use of Hungarian as second language among young Slovenes:  
the role of second language confidence and normative pressure ..... 211

**SZILVÁSI, ANDREA**

- The difficulties in teaching Hungarian language for students  
of the Archival Studies at the Comenius University ..... 218

**SZÚCS, TIBOR**

- The Areal Context of Hungarian Language and Culture in Europe ..... 226

**VIII. REVIEWS****HUSZTI, JUDIT**

- IMED-KOMM – A blended learning course for LSP in Hungarian ..... 237

**MARTHY, ANNAMÁRIA**

- Most Magyarul!* – Tweekalig Hongarije Magazine ..... 241

## *A 14. szám szerzői*

**Aradi András**; BME Tolmács- és Fordítóképző Központ. aradia@nyi.bme.hu

**Bándli Judit**; ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék. bandlij@gmail.com

**Branczeiz Anna**; PTE BTK, egyetemi hallgató. anna.branczeiz@gmail.com

**Dávid Mária**; Uniwersytet im. Adama Mickiewicza (Poznań). drvidamia@gmail.com

**Dóla Mónika**; PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék. dola.monika@pte.hu

**Gyöngyösi Livia**; PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. horuszf@yahoo.com

**Husztai Judit**; PTE Idegen Nyelvi Titkárság; ECL Országos Nyelvvizsga Központ, Ars Linguae Kutatócsoport. husztij@inyt.pte.hu

**Joachim László**; Magyarországi Református Egyház Menekültmissziójának EMA Iskolai Integrációs Programja, Budapest. joachimplaci@gmail.com

**Liebhardt Zsolt**; PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. zsolt.liebhardt@gmail.com

**Marthy Annamária**; PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. annmarthy@gmail.com

**Marton Enikő**; Helsingin Yliopisto (Helsinki), PhD-hallgató. eniko.marton@helsinki.fi

**Nádor Orsolya**; KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék. nadororsolya@gmail.com

**Rózsavölgyi Edit**; Università di Padova, Cattedra di Lingua e Letteratura Ungherese (Padova). edit.r@unipd.it

**Schmidt Ildikó**; PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. schmidtildi@yahoo.com

**Szilvási Andrea**; Comenius Egyetem BTK (Pozsony), PhD-hallgató.  
szilvasi.andrea@gmail.com

**Szűcs Tibor**; PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék. szucs.tibor@pte.hu

**Wéber Katalin**; PTE Idegen Nyelvi Titkárság; ECL Országos Nyelvvizsga Központ, Ars Linguae Kutatócsoport. weber@inyt.pte.hu

# *Útmutató*

## *a Hungarológiai Évkönyv munkatársai számára*

Szerkesztőségünk a **magyar mint idegen nyelv/hungarológia** témaköréből vár tanulmányokat, tankönyvelemzéseket, ismertetéseket (max. 25.000 n terjedelemben). Évente megjelenő köteteinkben rendszeresen közöljük a MANYE előző évi alkalmazott nyelvészeti kongresszusának hungarológiai szekciójában megtartott előadások írott szövegváltozatait is.

Minden írást – rövid angol nyelvű összefoglalójával együtt (s azt természetesen angol címváltozattal is ellátva) – elektronikus rögzítésben (számítógépes adathordozón vagy e-mail küldeményhez csatolt RTF formátumban) kérünk. (Ha ábrákat, táblázatokat is tartalmaz, nyomtatott példányt is kérünk.)

### **Megújított formai követelmények:**

- betűtípus: Times New Roman
- sortávolság: 1 (szimpla)
- szerző neve: ***kurzív és félkövér***, középre zárva (16-os betűméret)
- cím: ***félkövér***, középre zárva (16-os)
- szöveg: sorkizárással (12-es)
- lábjegyzet (automatikus beszúrással számozva): sorkizárással (10-es)
- irodalom: sorkizárással, 0,5-ös függő behúzással (10-es) – az alábbi minta szerint:

Bartos Huba 2000. Az inflexiós jelenségek szintaktikai háttere. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 653–762.

Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Budapest, Janus/Osiris

Szili Katalin 2002. A kérdés pragmatikája a magyar nyelvben. *Nyr.* 2002/1: 12–30.
- fejezetcímek: ***kurzív és félkövér*** (14-es); további tagolásban: *kurzív* (12-es)
- nyelvi példák (szövegben): *kurzív*
- értelmi kiemelések: ***félkövér***
- hivatkozás szövegen belül: zárójelben a szerző(k) vezetékneve, évszám, oldalszám: (Szili 2002, 12)
- hosszabb szövegbevetet alkotó idézetek és összefüggő példasorok: elkülönített bekezdésben (10-es)

# EUROPEAN CONSORTIUM FOR THE CERTIFICATE OF ATTAINMENT IN MODERN LANGUAGES

*NYELVVIZSGA-BIZONYÍTVÁNY MODERN NYELVEK ISMERETÉRŐL*



## **AKKREDITÁLT NYELVVIZSGA** magyarból mint idegen nyelvből is:

kommunikáció-központú általános nemzetközi nyelvvizsga;  
szintjei és követelményei összhangban vannak a KER-leírásokkal;  
Magyarországon pontot ér az egyetemi fölvételnél;  
vizsgázóbarát, változatos feladatok;  
nincs nyelvtani teszt és fordítási feladat;  
a fogalmazáshoz szótár használható

Elfogadják:

a diploma kiadásához szükséges nyelvtudás igazolására,  
ösztöndíjas pályázatokhoz, PhD-fokozathoz;

**További vizsganyelvek:**

*angol, német; francia, olasz, román, spanyol; bolgár, cseh, horvát, lengyel, orosz,  
szerb, szlovák; héber*

**Az ECL Konzorcium Nemzetközi Titkársága**  
**és**  
**az akkreditált ECL nyelvvizsgarendszer magyarországi**  
**központja:**

**PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM**  
**Idegen Nyelvi Titkárság**

7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/b  
Tel: (72) 501-500/22133 és 22102 \* Fax: (72) 251-929

mail: [ecl@inyt.pte.hu](mailto:ecl@inyt.pte.hu)

[www.ecl.hu](http://www.ecl.hu)

<http://inyt.pte.hu>